

ISSN: 2595-2609

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL - LETRAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

**escola**

**Número Especial:**

**A contribuição do PET para a formação do/a graduando/a  
Maceió, v.4, n.5, novembro, 2021**



Conceitos e opiniões contidos nos trabalhos submetidos à revista são de responsabilidade de seus autores.



revistaareia.fale.ufal@gmail.com  
Campus A. C. Simões - BR 104 Norte – Km 14. Tabuleiro do  
Martins, Maceió/AL. CEP: 57072-900.

*Editora-gerente*

Fabiana Pincho de Oliveira

*Editores convidados*

Adeilson Pinheiro Sedrins, Marcelo Amorim Sibaldo e Núbia Rabelo Bakker Faria

*Conselho Editorial Interno*

Adna de Almeida Lopes, Universidade Federal de Alagoas, Brasil; Aldir Santos de Paula, Universidade Federal de Alagoas, Brasil; Flávia Colen Meniconi, Universidade Federal de Alagoas, Brasil; Jair Barbosa Silva, Universidade Federal de Alagoas, Brasil; Jozefh Queiroz, Universidade Federal de Alagoas, Brasil; Kall Lyws Barroso Sales, Universidade Federal de Alagoas, Brasil; Núbia Rabelo Bakker Faria, Universidade Federal de Alagoas, Brasil; Roberto Sarmento Lima, Universidade Federal de Alagoas, Brasil; Rosária Cristina Costa Ribeiro, Universidade Federal de Alagoas, Brasil e Simone Makiyama, Universidade Federal de Alagoas, Brasil

*Conselho Editorial Externo*

Adeilson Pinheiro Sedrins, Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Brasil; Claudia Roberta Tavares Silva, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil; Clemlton Lopes Pinheiro, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil; Josilene Pinheiro-Mariz, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil; Marcelo Amorim Sibaldo, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil; Miguel Oliveira Junior, Universidade Federal de Alagoas, Brasil e Márcia Tavares, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

*Comissão de Comunicação*

Maria Clara de Lima Barros e Thalyta Vasconcelos de Siqueira

*Comissão de Layout*

Antonio Rocha de Almeida Barros Filho, Telma Stephanie da Paciência e Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade

*Revisores/as de texto*

Antonio Rocha de Almeida Barros Filho, Cristiana da Silva Oliveira, Ingrid Soares de Melo Moura dos Santos, Larissa Almeida Benjamim, Larissa da Silva Barbante, Lavínia Olga Dorta Galindo Pedrosa Ferreira, Laysdemberg Tavares Rodrigues, Maria Clara de Lima Barros, Pedro David da Silva Leão e Thalyta Vasconcelos de Siqueira

*Capa*

Victor Mara Verçosa

ISSN

2595-2609



# SUMÁRIO

**EDITORIAL.....6**

**RELATOS DE EXPERIÊNCIAS..... 11**

As contribuições do Programa de Educação Tutorial na formação em Serviço Social: percursos do PET Conexões de Saberes Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas - Juan Douglas Sá, Sarah Gabrielle Nobre e Débora César Oliveira ..... 12

A revista de areia - Mácllem Luan da Rocha ..... 31

Cinepet Letras na escola: as múltiplas linguagens do cinema em ação - Iago Espíndula de Carvalho e Fabiana Pincho de Oliveira ..... 39

Como um livro sendo relido: relato de experiência sobre o clube PET de leitura - Anderson da Silva Pereira e Rafael Lima Lobo dos Santos ..... 48

Contribuições da experiência com o Paespe para a formação docente dos bolsistas do PET Letras - Fransuelly Raimundo Rêgo..... 58

Linguagem e(m) diálogos: a semana de letras como evento científico-cultural multidisciplinar - Camilla de Castro Marcelino, Júlia Cunha Alves Cavalcante e Mileyde Luciana Marinho Silva ..... 68

[Minhas (boas!) memórias do PET Letras Ufal - Núbia Rabelo Bakker Faria ..... 77

O papel do tutor no Programa de Educação Tutorial - Marcelo Amorim Sibaldo..... 89

O PET-Letras como motivador para carreiras acadêmicas: um relato de experiência - Isabelle Araújo ..... 97

Pelos caminhos da linguística: contribuições do grupo PET/Letras/Ufal ao ensino de língua portuguesa na educação básica - Mirian Santos de Cerqueira ..... 105


PET Letras Ufal: a construção de uma identidade visual - Victor Mata Verçosa ..... 123

PET-Letras: uma jornada individual e coletiva dentro da universidade - Ana Beatriz Freire de Almeida ..... 134


Reflexões sobre o uso de tecnologias para a aprendizagem de língua estrangeira por meio de contos - Edlene Silva Oliveira e Andrade..... 145

**ARTIGOS ..... 155**





As questões de gramática na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise linguístico-discursiva – Natália Oliveira de Souza e Lúcia de Fátima Santos.....	156
De Bentinho a Casmurro: um olhar sob a perspectiva do romance de formação – Débora da Silva Moreira e Roberto Sarmento de Lima .....	176
Políticas linguísticas e o ensino da língua espanhola no estado de Alagoas: apagamentos e perspectivas - Kristianny Brandão Barbosa de Azambuja e Aline Vieira Bezerra Higino de Oliveira .....	197
Questões identitárias e culturais em duas comunidades de fala em Alagoas: considerações sobre preconceito linguístico contra menores carentes e quilombolas - Renata Livia de Araújo Santos e Solyany Soares Salgado.....	211
Repensando a noção de <i>categoria gramatical</i> ou sobre a invenção da tradição gramatical na linguística - Daniel Carvalho.....	228
Sobre a classificação tradicional do sujeito da sentença - Adeilson Pinheiro Sedrins	247
Tragédia e sentimento trágico em <i>O marinheiro</i> , de Fernando Pessoa - Mariana Cavalcante Oliveira.....	266
Verbos do tipo IR e CHEGAR e o puzzle da inacusatividade em português - Jair Gomes de Farias .....	277



## EDITORIAL

Criado em 1979 como “Programa Especial de Treinamento” e, em 2004, “rebatizado” como “Programa de Educação Tutorial”, nome que permanece até os dias atuais, o PET tem sido um marco na história das universidades brasileiras, pois tem, como missão, a formação de profissionais com ampla formação, críticos, humanitários e políticos, com autonomia e proatividade suficientes para uma atuação significativa na sociedade, através de seus projetos que têm como norte a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Com tantos anos de existência, é notória a contribuição do Programa na formação de cidadãos críticos e reflexivos acerca do contexto sócio-político que nos cerca e, ainda, de profissionais qualificados que têm em sua “bagagem” experiência com a tríade universitária.

Assim, conhecendo a relevância do PET na formação pessoal, profissional e cidadã de seus integrantes e, ainda, entendendo a importância de se divulgar as experiências vivenciadas por diferentes Grupos PET que podem ser replicadas em outras instituições, a Revista Areia, revista do PET Letras da UFAL, convidou três egressos de seu PET para organizar este número com relatos de experiências e artigos de egressos de Grupos PET de todo o Brasil. O resultado, como pode ser confirmado folheando este número, é impressionante e só corrobora o que os Petianos já sabem: o PET transforma os petianos e aqueles que são “tocados” por suas ações.

Boa parte deste número especial, cuja temática é **A contribuição do PET para a formação do/a graduando/a**, está composta de Relatos de Experiências. Não raras vezes, as lembranças do PET evocam as atividades vividas por egressos e egressas quando de suas participações em diferentes épocas. Juan Douglas Sá, Sarah Gabrielle Nobre e Débora César Oliveira, egressos do PET Conexões de Saberes Serviço Social da Ufal, discutem em **As contribuições do Programa de Educação Tutorial na formação em Serviço Social: percursos do PET Conexões de Saberes Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas** a importância do Grupo na formação de assistentes sociais alinhados/as aos princípios do projeto ético-político hegemônico na categoria profissional e na socialização de conhecimentos acerca da Política de Assistência Social e outras políticas sociais que constituem os seus espaços sócio-ocupacionais de atuação, apresentando algumas atividades desenvolvidas pelo grupo. Em **A Revista de Areia**, Mácllem Luan da Rocha, egresso do PET Letras Ufal, expõe os processos de criação e de editoração, entre os anos de 2016 e 2018, do periódico eletrônico Revista Areia, canal de publicação para graduandos no cenário da

universidade brasileira. Iago Espíndula de Carvalho, egresso do PET Letras Ufal e Fabiana Pincho de Oliveira, egressa do PET Letras da UFCG e atual tutora do PET Letras Ufal, relatam em **CinePET Letras na escola: as múltiplas linguagens do cinema em ação** a experiência realizada numa escola pública de Maceió em 2019, em parceria com os integrantes do Programa Residência Pedagógica (RP) da Faculdade de Letras, que buscou integrar e promover o diálogo entre petianos, estudantes da educação básica e produções cinematográficas contemporâneas. Anderson da Silva Pereira e Rafael Lima Lobo dos Santos, egressos do PET Letras Ufal, em **Como um livro sendo lido: relato de experiência sobre o Clube PET de Leitura**, abordam a experiência de criação e implantação do Clube PET de Leitura, nos anos de 2019 e 2020, ambiente aberto ao compartilhamento de experiências com textos literários no espaço universitário. Fransuelly Raimundo Rêgo, egressa do PET Letras Ufal, aborda em **Contribuições da experiência com o Paespe para a formação docente dos bolsistas do Pet Letras** as contribuições referentes à formação docente advindas da participação do Grupo no Programa de Apoio às Escolas Públicas do Estado (Paespe), no período de março a dezembro de 2015, enfocando a experiência de planejamento, ministração e avaliação das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Literatura e Redação vivenciadas por petianos e petianas. Em **Linguagem e(m) diálogos: a Semana de Letras como evento científico-cultural multidisciplinar**, Camilla de Castro Marcelino, Júlia Cunha Alves Cavalcante e Mileyde Luciana Marinho Silva, egressas do PET Letras Ufal, relatam a construção da edição da X Semana de Letras, ocorrida em 2017, e os resultados obtidos em decorrência de sua realização, refletindo sobre seu caráter científico-cultural multidisciplinar e articulando essa reflexão com a filosofia do PET.

Como parte dos relatos de experiência, este número traz ainda a contribuição de dois tutores egressos. Núbia Rabelo Bakker Faria relata em **Minhas (boas!) memórias do PET Letras Ufal** sua experiência como tutora do PET Letras Ufal, entre 2010 e 2016, descrevendo algumas atividades realizadas, seguidas de análise sobre seu desenvolvimento e impacto. Em **O papel do Tutor no Programa de Educação Tutorial**, Marcelo Amorim Sibaldo reflete sobre a importância da figura do Tutor frente a um Grupo como o PET, baseando-se na figura da Professora Maria Denilda Moura, Tutora fundadora do Grupo PET Letras Ufal, do qual fez parte como bolsista, estendendo-se à sua própria atuação como professor tutor egresso do grupo PET-Conexões de Saberes de Letras na UFRPE /Unidade Acadêmica de Serra Talhada e atual tutor do Grupo o PET-Letras/UFPE.



Em **O PET-Letras como motivador para carreiras acadêmicas: um relato de experiência**, Isabelle Araújo, egressa do grupo PET-Letras UFPE, discute como a formação proposta pelo Programa, através de atividades que constituem os três eixos do tripé acadêmico ensino, pesquisa e extensão, oportuniza a seus membros uma formação integralizada e que lhes permite o privilégio de vivências acadêmicas fundamentais à carreira desejada. Em **Pelos caminhos da Linguística: contribuições do grupo PET/Letras/Ufal ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**, Mirian Santos de Cerqueira, egressa do PET Letras Ufal, revisita algumas das principais contribuições teóricas, metodológicas, educacionais e formativas do Grupo acerca do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica no âmbito do Projeto RALPE (Reflexão e Análise Linguística vs. Produção Escrita nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental), proposto e executado no período de 2000 a 2002.

Victor Mata Verçosa, egresso do PET Letras Ufal, rememora em **PET-Letras Ufal: A construção de uma identidade visual** eventos e episódios da história do grupo, a partir do ano de 2011, que inspiraram a produção de uma identidade visual mais distinta e coerente para todos os seus projetos e documentos. Ana Beatriz Freire de Almeida, egressa do PET Letras UFPE, relata em **PET-Letras: uma jornada individual e coletiva dentro da universidade** diferentes experiências vividas entre os anos de 2016 e 2019, como, por exemplo, a organização de eventos, conversas, reuniões, confraternizações e participações em ações voltadas para a comunidade acadêmica e extra-acadêmica, destacando a importância do Programa em sua trajetória profissional e pessoal. Edlene Silva Oliveira e Andrade, egressa do PET Letras da UFCG, inspirando-se na experiência de leitura de contos universais com demais graduandos da universidade, vivida junto ao Grupo PET, relata em **Reflexões sobre o uso de tecnologias para a aprendizagem de língua estrangeira por meio de contos** a sequência de atividades que permitiu a compreensão de contos em língua inglesa em quatro turmas de Ensino Médio de uma escola pública do interior de Pernambuco, através da retextualização dos contos em vídeos, utilizando imagens, legenda e áudio.

Na sessão de Artigos, no texto intitulado **As questões de gramática na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise linguístico-discursiva**, Natália Oliveira de Souza, egressa do PET Letras Ufal e Lúcia de Fátima Santos, professora da Faculdade de Letras da Ufal, analisam questões de conteúdos gramaticais do principal exame de acesso às universidades no Brasil, o ENEM, constatando a predominância de uma abordagem pautada na metalinguagem, desprovida de uma abordagem sociointeracionista e

reflexiva sobre a língua. Débora da Silva Moreira, egressa do PET Ufal e Roberto Sarmiento de Lima, professor titular da Faculdade de Letras da Ufal, abordam a construção da personagem Bento Santiago, em Dom Casmurro, de Machado de Assis, a partir da perspectiva do romance de formação, no artigo intitulado **De Bentinho a Casmurro: um olhar sob a perspectiva do romance de formação**, apresentando uma discussão que relaciona a dinamicidade da obra ao projeto de construção de trajetória da personagem.

**Políticas linguísticas e o ensino da língua espanhola no Estado de Alagoas: apagamentos e perspectivas** de Kristianny Brandão Barbosa de Azambuja e Aline Vieira Bezerra Higino de Oliveira, egressas do PET Letras Ufal é um estudo que reflete sobre o cenário do ensino da língua espanhola no Estado de Alagoas, desde a implementação da Lei 11.161/2005 até a sua revogação, por meio da Lei 13415/2017, de Reforma do Ensino Médio, evidenciando os apagamentos existentes no processo de implementação da “Lei do espanhol”, através da análise das dificuldades enfrentadas durante os anos de 2005 a 2021. **Questões identitárias e culturais em duas comunidades de fala em alagoas: considerações sobre preconceito linguístico contra menores carentes e quilombolas** de Renata Livia de Araújo Santos e Solyany Soares Salgado, egressas do PET Letras Ufal, discute questões culturais e identitárias de duas comunidades de fala, menores carentes que vivem em entidades filantrópicas e quilombolas, as quais possuem como uma de suas marcas o sofrimento com o preconceito linguístico. **Repensando a noção de categoria gramatical ou sobre a invenção da tradição gramatical na Linguística** de Danniel Carvalho, egresso do PET Letras Ufal, aborda a noção de *tradição gramatical* como uma invenção ocidental, mais especificamente, uma *escolha* com fundo político, feita ainda na expansão europeia do início da Idade Moderna, e que baseou o desenvolvimento da Linguística como a conhecemos atualmente. **Sobre a classificação tradicional do sujeito da sentença** de Adeilson Pinheiro Sedrins, egresso do PET Letras Ufal, parte da problematização apontada em Duarte (2009) referente à tradicional classificação do sujeito da sentença, que mistura critérios de diferentes naturezas e não apresenta, dessa forma, um sistema de classificação coerente, relacionando essa tradicional classificação à prescrição de usos da concordância verbal no português.

**Tragédia e sentimento trágico em O marinheiro, de Fernando Pessoa** de Mariana Cavalcante Oliveira, egressa do PET Letras Ufal, analisa o drama estático O marinheiro (1913), de Fernando Pessoa, a partir do diálogo que foi possível estabelecer entre a obra pessoana e as categorias de tragédia, enquanto gênero teatral concebido na Grécia antiga, e sentimento trágico, forma pela qual o espírito trágico se abate sobre o mundo moderno.

**Verbos do tipo ir e chegar e o puzzle da inacusatividade em português** de Jair Gomes de Farias, egresso do PET Letras Ufal, discute e testa a universalidade da hipótese inacusativa de Burzio (1986) a sentenças construídas com verbos do tipo *ir* e *chegar* + PP na gramática do português.

Agradecemos a todos(as) os(as) autores(as) pela contribuição com os trabalhos que compõem este volume e também aos pareceristas pelas avaliações criteriosas dos artigos submetidos. Nosso agradecimento especial à professora Fabiana Pincho de Oliveira, atual tutora do PET Letras Ufal, que nos convidou para organizar este volume especial da Revista Areia, o que muito nos honra, dado nosso envolvimento enquanto egressos do PET Letras Ufal. Por fim, desejamos uma boa leitura deste volume e que as ideias presentes nos mais diferentes artigos e relatos aqui reunidos possam produzir um efeito multiplicador para a reflexão e produção de novas pesquisas e novas experiências no âmbito do ensino e da extensão.

Adeilson Pinheiro Sedrins  
Marcelo Amorim Sibaldo  
Núbia Rabelo Bakker Faria





# RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL NA  
FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: PERCURSOS DO PET CONEXÕES DE  
SABERES SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

**THE CONTRIBUTIONS FROM TUTORIAL EDUCATION PROGRAM IN SOCIAL  
WORK TRAINING: COURSES OF PET CONEXÕES DE SABERES SERVIÇO  
SOCIAL FROM FEDERAL UNIVERSITY OF ALAGOAS**

Juan Douglas Sá<sup>1</sup>

Sarah Gabrielle Nobre<sup>2</sup>

Débora César Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo aborda as contribuições do Programa de Educação Tutorial (PET), gerenciado pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, na formação acadêmica em Serviço Social, situando a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão no processo de aprendizagem e aprimoramento acadêmico extra-classe. No desenvolvimento da escrita, busca-se realizar um breve histórico da emergência do programa, seus principais marcos normativos e como este também contribui para além da formação dos discentes, mas leva benefícios para a comunidade externas a partir das ações realizadas entre os grupos tutoriais, tendo em vista que os recursos socialmente investidos no ensino superior devem acarretar em retornos das universidades públicas através da produção de conhecimento e do desenvolvimento de formações capacitadas para atuar nas diversas áreas e demandas sociais. Assim, é situada a importância do PET Conexões de Saberes Serviço Social (PET SSO) na formação de assistentes sociais alinhados/as aos princípios do projeto ético-político hegemônico na categoria profissional e na socialização de conhecimentos acerca da Política de Assistência Social e outras políticas sociais que constituem os seus espaços sócio-ocupacionais de atuação, apresentando algumas atividades desenvolvidas pelo grupo que contemplam a tríade universitária, contribuindo para o ensino superior público no âmbito do curso de Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas.

**Palavras-chave:** Programa de Educação Tutorial. Serviço Social. Tríade Universitária.

---

<sup>1</sup> Graduando em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas e bolsista do PET Conexões de Saberes Serviço Social desde 2018.

<sup>2</sup> Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas bolsista do PET Conexões de Saberes Serviço Social desde 2019.

<sup>3</sup> Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas e egressa do PET Conexões de Saberes Serviço Social (2019-2021).

**Abstract:** This article discusses the contributions of the Tutorial Education Program (PET), managed by the Secretariat of Higher Education of the Ministry of Education, in academic training in Social Work, highlighting the importance of the articulation between teaching, research and extension in the learning process and extra-class academic improvement. In the development of writing, we seek to carry out a brief history of the emergence of the program, its main normative milestones and how it also contributes beyond the training of students, but brings benefits to the external community from the actions carried out between the tutorial groups, considering that the resources socially invested in higher education should result in returns for public universities through the production of knowledge and the development of training capable of acting in different areas and social demands. The importance of PET Conexões de Saberes Serviço Social (PET SSO) is situated in the training of social workers aligned with the principles of the hegemonic ethical-political project in the professional category and in the socialization of knowledge about the Social Assistance Policy and other social policies that constitute their socio-occupational spaces of activity, presenting some activities developed by the group that contemplate the university triad, contributing to public higher education within the scope of the Social Work course at the Faculty of Social Work of the Federal University of Alagoas.

**Keywords:** Tutorial Education Program. Social Work. University Triad.

## 1. Introdução

Pouco se sabe que a apreensão advinda do conteúdo abordado em sala de aula é apenas uma parte da formação acadêmica do/a estudante, independente de qual área ele/a esteja inserido/a. Em virtude disso, dá-se a importância da iniciação científica no âmbito universitário. O Programa de Educação Tutorial, por se dispor a abarcar os eixos de ensino, pesquisa e extensão em um único programa, torna-se grandioso, assim, contribuindo com o aperfeiçoamento teórico, técnico e político dos/as acadêmicos/as em suas respectivas áreas de atuação. Mas, para além da contribuição no âmbito acadêmico, o PET também abarca outros eixos da nossa vida pessoal e cidadã. Ao referenciar o projeto ético-político do Serviço Social, os projetos coletivos vinculam-se às práticas e às atividades de variados segmentos da sociedade. São as próprias práticas/atividades que determinam a constituição dos projetos em si. Relativamente a isso, na vivência do programa, estamos em constante contato e aprendizado com outras experiências espalhadas pelo país inteiro. O projeto ético-político do Serviço Social também opera como fio condutor na formação profissional crítica, que vem se tornando tão necessária a fim de lidar com as contradições econômicas e sociopolíticas que fazem parte da contradição entre capital e trabalho e que se acirram na atual conjuntura.

Em decorrência da necessidade de abordar esses temas, o presente artigo pretende contextualizar a profissão de Serviço Social — pouco compreendida, apesar da sua



importância política, econômica e social —, o Programa de Educação Tutorial e evidenciar a contribuição da articulação de ambos na formação acadêmica dos/as estudantes, situando a magnitude da indissociabilidade do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão) nesse processo. São inúmeras carreiras profissionais abarcadas pelas ações vivenciadas e desenvolvidas durante a participação na formação do grupo. Em tempos tão difíceis, em que as universidades e o conhecimento científico são constantemente atacados e ameaçados, torna-se necessário formar frentes resistentes a essas (e outras) formas de opressão, de forma a continuar perpetuando a ciência dentro e fora do contexto acadêmico.

## **2. Serviço Social: uma breve exposição do seu legado histórico**

Com a Revolução Industrial, a sociedade burguesa atinge sua maturidade e amadurece as suas classes fundamentais: burguesia x proletariado, e, a partir disso, nasce a chamada *Questão Social*. Esta irá se intensificar na fase do capitalismo monopolista pelo processo que foi impulsionado através da luta dos trabalhadores, que vão fazer dessa questão social uma questão política. A questão social se expressa na contradição entre a relação capital e trabalho, a qual se apresenta na esfera da reprodução social e nas condições de trabalho. Ou seja, isso não quer dizer que a extrema pobreza, a violência, a fome e o desemprego só passaram a existir com o capitalismo, mas agora assumem uma nova roupagem, exclusiva do modo de produção vigente e muito mais intensificada devido ao processo de exploração do trabalhador.

Em decorrência disso, surge a necessidade de intervenção do Estado sobre essa categoria para exercer o controle da pobreza, a fim de evitar os conflitos sociais e o agravamento da pobreza absoluta, para que, assim, o capital continue se reproduzindo. O Serviço Social, profissão inscrita na divisão social do trabalho, se origina a partir dessa demanda, como mediador entre o Estado e a classe trabalhadora para exercer esse controle e responder às demandas da questão social.

A origem da profissão foi marcada por forte influência da Igreja Católica, especialmente a partir das duas encíclicas papais: a *Rerum Novarum*, de Leão XIII, e a *Quadragesimo Anno*, de Pio XI, caracterizando, assim, uma postura assistencialista da profissão. De acordo com Martinelli, o Serviço Social europeu nutriu-se do pensamento conservador-católico que “[...] trouxe para a prática social, ainda com maior ênfase, a dimensão do controle, da repressão e do ajustamento aos padrões estabelecidos pela sociedade burguesa constituída” (MARTINELLI, 2009, p. 116).

No Brasil, as primeiras escolas de Serviço Social surgiram no final da década de 1930, quando se desencadeou no país o processo de industrialização e urbanização, em que a violência estatal representava o principal instrumento de manutenção da ordem. Aqui, a trajetória da profissão é marcada por muitas lutas, recuos e avanços, passando, assim, por inúmeras e significativas mudanças de rumo ocorridas no decorrer da história. O conservadorismo e a influência positivista foram referência para a prática profissional até a década de 1960. Nesta mesma década, o Serviço Social passa pelo Desenvolvimento de Comunidade, inspirado por ideias desenvolvimentistas. Em seguida, com o contexto histórico marcado pela Ditadura Militar, o Serviço Social passa pelo processo de laicização da profissão, subsidiando as margens para o chamado Movimento de Reconceituação, marcado pelos documentos de Porto Alegre (1965), Araxá (1967), Teresópolis (1970) e Sumaré (1978).

É no Movimento de Reconceituação que surge a primeira aproximação do Serviço Social com a teoria marxista, que irá se concretizar somente no III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), realizado em São Paulo, em 1979, conhecido pela categoria como o Congresso da Virada. O contexto de aprofundamento da luta de classes através da conjuntura nacional e internacional proporcionou a apreensão do papel do Serviço Social nas relações estruturais da sociedade, do Estado e do sistema capitalista, em sua totalidade. “A ‘Virada’ teve o sabor de descortinar novas possibilidades de análise da vida social, da profissão e dos indivíduos com os quais o Serviço Social trabalha” (CFESS, 2009). Esse processo inspirou a construção do novo projeto ético-político do Serviço Social.

A profissão supõe a apreensão da prática do Serviço Social em sua dimensão histórica como um processo em constante renovação, uma vez que o Serviço Social de hoje não é o mesmo de 60 anos atrás. Assim como a categoria profissional se atualiza, as expressões da contradição entre a relação capital x trabalho também se atualizam e adquirem novas formas constantemente e, assim, a prática profissional molda-se às novas conjunturas que se apresentam no seio do modo de produção capitalista. Para acompanhar essas transformações asseguradas na legalidade, a profissão é regulamentada pela Lei nº 8662/93, sancionada em 7 de junho de 1993, e possui o seu próprio Código de Ética profissional, que afirma no seguinte trecho que:

Estes instrumentos normativos, que ora rerepresentamos, são a materialização do Projeto Ético-Político profissional construído nos últimos 30 anos no seio da categoria, haja vista que formulados para dar sustentação legal ao

exercício profissional dos/as assistentes sociais, mas que não se restringem a essa dimensão. Pelo contrário, fortalecem e respaldam as ações profissionais na direção de um projeto em defesa dos interesses da classe trabalhadora e que se articula com outros sujeitos sociais na construção de uma sociedade anticapitalista (CFESS, 2011, p. 14).

Os direitos sociais, um dos principais instrumentos do/a assistente social no seu exercício profissional, estão assegurados na Constituição Federal de 1988. Nesta, também, a Assistência Social é firmada como política pública que deve atender “a quem dela necessitar”, configurando-se, desta forma, como direito do cidadão e dever do Estado. Esse direito é ratificado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 8.742 de 1993 e pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), 2005, que, por meio de um sistema descentralizado e participativo, contribuem na criação de medidas que assistem e defendem os cidadãos que se encontram em situação de vulnerabilidade social. A profissão também dispõe da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e da Norma Operacional Básica do SUAS (NOB SUAS), que, a partir da CF/88 e da LOAS, estruturam e regulamentam o SUAS através de parâmetros e diretrizes para sua implementação e apresentam as diretrizes para efetivação da assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado.

### **3. Programa de Educação Tutorial**

O Programa de Educação Tutorial (PET)<sup>4</sup> foi criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) e era denominado Programa Especial de Treinamento. O programa surge com o propósito de contemplar a indissociabilidade da tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão. De acordo com o Manual de Orientações Básicas (MOB), os objetivos do programa se baseiam na melhoria do ensino da graduação, da formação acadêmica do/a estudante, da interdisciplinaridade e do planejamento e execução de atividades acadêmicas diversificadas (BRASIL, 2006).

---

<sup>4</sup> É importante destacar a existência de outro programa com denominação similar: o Programa de Educação em Trabalho para Saúde (PET-Saúde). Apesar da sua criação ter sido inspirada no PET, este é voltado para o “fortalecimento da atenção básica e da vigilância em saúde, de acordo com os princípios e necessidades do Sistema Único de Saúde - SUS”. Fonte: UFAL. “O Que é o PET-Saúde”. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/programas/pet-saude/o-que-e-o-pet-saude>. Acesso em: 28 mai. 2021.



Até ser regulamentado, entre 1995 e 2003, o programa foi por diversas vezes direcionado ao fim, com a justificativa de que o custo era muito alto aos cofres públicos, mas esbarrou na oposição da comunidade acadêmica.

Em todo este processo de mobilização ocorreram intensas manifestações e audiências públicas, apoios formais de sociedades científicas de importância, matérias em jornais impressos, televisão e material radiofônico. Foram emitidas centenas de moções de apoio de inúmeras instituições de respeito social a exemplo da SBPC, ANDES, UNE, ANDIFES, ABRUEM, ABRUC, FORGRAD e ANPG. Todas essas manifestações foram reforçadas por um apoio suprapartidário do Congresso Nacional à causa da manutenção do PET. Por conta desse apoio grupos de representação do PET foram acolhidos pelas Comissões de Educação da Câmara e do Senado Brasileiro e muitas discussões foram realizadas no sentido da manutenção do PET, o que significou uma sinalização muito forte para o MEC e a CAPES sobre as dificuldades que eles teriam para concretizar o então desejo de excluir o Programa. Essa mobilização, foi um dos movimentos mais legítimos da sociedade brasileira para conquistar seus direitos. Por sua grandeza e legitimidade resultou na maior conquista do PET em sua história, pois no dia 11 de novembro de 1999 o governo brasileiro recuou e assinou o ofício circular 13.300/MEC/SESu, suspendendo a decisão de encerrar as atividades do PET, vinculando-o à Secretaria de Ensino Superior (SESu), sob a responsabilidade do Departamento de Projetos Especiais de Modernização e Qualificação do Ensino Superior (DEPEM) (MELO FILHO, 2019, p. 45).

Dois livros importantes a serem citados foram publicados em 2003 e traçam a trajetória do PET nesse cenário de resistência e institucionalização. O primeiro intitula-se “Qualidade no Ensino Superior: A luta em defesa do Programa Especial de Treinamento”, de Angélica Müller, e o segundo, “PET: Correspondência de uma guerra particular”, por Marcos Cesar Danhoni Neves. Ambos integrantes egressos do Programa de Educação Tutorial.

Constitucionalmente, em sua fase de institucionalização, o PET foi regulamentado pela Lei N° 11.180/2005 e pelas portarias MEC N° 3.385/2005 e N° 1.632/2006, após o programa deixar de ser visto como um “treinamento especial” e passar a caracterizar-se pela sua nova metodologia, a educação tutorial, recebendo o título de “Programa de Educação Tutorial”.

A educação tutorial supramencionada é uma das características mais marcantes do programa e se dá pela presença de um professor/a-tutor/a que possui como missão o estímulo a aprendizagem ativa dos petianos/as, através de reflexões e discussões dentro de uma perspectiva horizontal, em que o/a tutor/a é convidado/a a participar de forma cooperativa, não hierarquizada, preservando a autonomia de cada membro e do coletivo. Por isso, é notório

que “o PET é um programa que se destaca pelo protagonismo assegurado à atuação discente” (SANTOS, 2017, p. 42).

Neste sentido, a educação tutorial surge como uma forma de romper com alguns aspectos da educação superior naquela época, entre eles o tecnicismo, o baixo compromisso social entre a universidade e as comunidades circunvizinhas e camadas populares, tendo em vista que a academia possui a responsabilidade de externar à população não-universitária os novos conhecimentos que produz com as pesquisas e que, normalmente, socializa através de ações de ensino e extensão, como forma de democratizar a ciência. Outro aspecto muito importante na constituição dos grupos PET reside no acúmulo de décadas de experiências da maior parte das instituições e cursos superiores, em que as ações de ensino, pesquisa e extensão eram tratadas separadamente.

Santos (2017) compreende que, no âmbito do PET, existem os meios para a concretização de uma gestão social, mediante a participação equitativa de todos os agentes (discentes e o/a tutor/a) em todas as fases dos processos pedagógico-científicos. Para ela,

A educação tutorial, assim concebida, apenas se torna possível se fundamentada em uma metodologia de ensino capaz de confrontar estruturas e experiências convencionais. A maior aproximação entre estudantes e professores cria uma relação em que ambos se expõem, o que exige maior disponibilidade, maior exercício de tolerância e respeito, maior sensibilidade para a descoberta do “outro” que se coloca bem mais perto e com maior frequência (SANTOS, 2017, p. 43).

De acordo com o MOB-PET, no âmbito administrativo, a organização se dá em três núcleos: o Conselho Superior, que tem a função de apreciar propostas, critérios, prioridades e procedimentos para a extinção e para a criação de novos grupos, formular propostas referentes ao funcionamento e à avaliação do PET, a Comissão de Avaliação do PET, responsável pela avaliação geral do programa e o Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA), responsável pelo acompanhamento, avaliação e monitoramento dos grupos PET e seus integrantes em nível local. Em todas essas instâncias o PET possui representatividade de discentes e professores tutores (BRASIL, 2006).

Outra representação importante é a CENAPET, Comissão Executiva Nacional do PET, que é a entidade que representa os petianos/as e tutores/as no contexto do Programa de Educação Tutorial, e tem como função fazer a comunicação entre a comunidade petiana e os órgãos superiores. Recentemente, foi institucionalizado também o Mobiliza PET, uma forma

de organização regional e nacional para mobilizar conjuntamente os grupos, visando desenvolver reivindicações coletivas para o fortalecimento do programa. É importante destacar que as mobilizações supracitadas como um momento turbulento deixaram os grupos com ideais bem definidos, fazendo com que ganhassem força e visibilidade, sendo necessária a existência desse viés político de luta por existência até os dias atuais.

Após a fase de institucionalização, entre os anos de 2005 e 2010 houve uma grande expansão do programa, o que fomentou a substituição da portaria 3385/2005 pela 976/2010, permitindo a interdisciplinaridade dentro dos grupos PET e vinculando-o ao Programa Conexões de Saberes, Portaria MEC Nº 1, de 17 de maio de 2006, que objetivava ações inovadoras que ampliassem a troca de saberes entre as comunidades e a universidade. Diante disso, a partir da sua nova configuração, o Programa passou a propor uma “maior capacidade de intervenção dos jovens universitários em seus territórios de origem” (SANTOS, 2017, p. 20).

Na sua estrutura executiva, são três os principais instrumentos formais encontrados na relação entre grupo PET e o MEC: o planejamento anual, o relatório de atividades anuais e a prestação de contas referente ao valor de custeio anual dos grupos<sup>5</sup>. Todos são construídos a partir das experiências e discussões coletivas, sobretudo os dois primeiros. A prestação de contas é realizada pelo/a tutor/a, mas há abertura para participação discente nos processos de gestão e aplicação do custeio. É significativo destacar a realização de acompanhamentos e avaliações internas, realizadas pelo CLAA e aprovadas pelo Conselho Universitário, que também geram relatórios enviados ao MEC. São procedimentos essenciais para além da manutenção formal dos grupos, pois contribuem consubstancialmente na articulação do Programa na Instituição de Ensino Superior (IES) e no aperfeiçoamento das atividades.

Segundo dados do Portal do Ministério da Educação, o PET detém cerca de 12.332 estudantes de graduação em sua composição, tutorados/as por 897 docentes mestres e doutores. Acerca dos recursos aplicados, estima-se que, em 2020, foram investidos R\$ 70,4 milhões nas ações de educação tutorial. Entre eles, estão os valores provenientes da concessão de 107.736 bolsas: 98.893 bolsas discentes e 8.843 de tutoria<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> O PET detém um portal de gestão das suas ações, o Sistema de Gestão das Ações do Programa de Educação Tutorial (SIGPET), atualmente em sua segunda versão. Pode ser acessado através do endereço: <http://sigpet.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 mai. 2021.

<sup>6</sup> Fonte: Ministério da Educação. “Programas e Ações”. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-superior/programas-e-aco-es-sesu>. Acesso em: 27 mai. 2021.

#### **4. PET Conexões de Saberes Serviço Social: faces e interfaces interventivas**

A abertura do PET Conexões de Saberes Serviço Social (PET SSO), junto a outros 351 aprovados, ocorreu mediante o processo seletivo do Edital 09/2010 - PET/MEC. Através da referida seleção, outros sete grupos foram criados na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), concebendo a sua formação atual do universo PET: 12 grupos (SANTOS, 2017, p. 20), distribuídos entre as áreas de conhecimento das ciências exatas, humanas e sociais aplicadas. A proposta foi submetida pela Doutora Margarida Maria Silva dos Santos, docente associada da UFAL e pesquisadora de ampla relevância na área de Gestão da Política de Assistência Social, com foco no Estado de Alagoas.

Por tratar-se de um grupo de curso específico, vinculado ao curso de graduação da Faculdade de Serviço Social (FSSO), o PET SSO é situado no campo das ciências sociais aplicadas e, “do ponto de vista da classificação estabelecida para os grupos PET Conexões de Saberes, situava-se no bloco daqueles que deveriam envolver exclusivamente estudantes de graduação oriundos de comunidades populares urbanas” (SANTOS, 2017, p. 21).

A partir da vinculação com os territórios periféricos, foi estabelecida como critério para seleção de discentes a existência de um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)<sup>7</sup> nas localidades das suas residências, tendo-o como indicativo de contextos de vulnerabilidade ou risco social, como os bairros Santos Dumont, Bebedouro, Pitanguinha, Benedito Bentes, entre outros. Além das etapas usuais de avaliação (prova escrita, análise do histórico analítico e entrevista), as/os candidatas/os também passavam por avaliação de critérios socioeconômicos, como a renda familiar, escolaridade dos pais e a proveniência de escola pública (SANTOS, 2017, p. 21).

O primeiro processo seletivo para membros e o início das atividades do PET SSO foram realizados, respectivamente, nos meses de novembro e dezembro de 2010, sob a tutoria da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarida Santos. O estabelecimento da primeira formação do grupo possibilitou os primeiros diálogos com a FSSO, a obtenção de uma sala para reuniões e demais ações do grupo, a criação de perfis em ferramentas virtuais, a realização dos primeiros estudos coletivos e, integralmente, a construção da sua proposta estrutural de atuação, ordenado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (SANTOS, 2017, p. 22). Como resultado,

---

<sup>7</sup> O CRAS é um equipamento socioassistencial previsto na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que oferta serviços, auxílios e benefícios eventuais, no âmbito da Proteção Social Básica (PSB), como estratégias de prevenção às possíveis violações de direitos da população.

[...] além de se orientar pelos objetivos gerais do PET, como programa de abrangência nacional, o grupo estabeleceu, para atender à especificidade da sua atuação, o seguinte objetivo geral: “Desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a efetivação da política de assistência social no município de Maceió” (SANTOS, 2017, p. 22).

De acordo com Santos (2017, p. 22), a área da assistência social foi escolhida, desde o princípio, como norteadora das ações do PET SSO. Para o desenvolvimento da tríade universitária, o grupo privilegiaria os conteúdos (teóricos e legais) e os espaços socioassistenciais da supracitada política social. A autora também pontua que haviam duas possibilidades durante os seus primeiros passos: a inclusão dos membros nas atividades em desenvolvimento no âmbito do PET UFAL<sup>8</sup> e a elaboração de atividades que fossem associadas às necessidades da graduação em Serviço Social.

De forma geral, a identidade do grupo foi construída e materializada a partir das primeiras participações nos eventos internos e externos à UFAL do Programa de Educação Tutorial, como também com as primeiras intervenções concebidas na FSSO. Entre elas, estão a participação no Encontro Nacional dos Grupos PET (Enapet)<sup>9</sup>, no Encontro Nordeste dos Grupos PET (Enepet) e nos encontros locais; a criação da logomarca e das primeiras contas em redes sociais; o estabelecimento de funções internas para gestão do grupo e das práticas universitárias; a execução de atividades como o CinePET Social, da Semana da/o Graduando em Serviço Social (Segrasso); a participação nas conferências estaduais de assistência social, etc. (SANTOS, 2017).

Em 2016, a tutoria do PET SSO foi assumida pela Prof.<sup>a</sup> Josimeire de Omena Leite, doutora em Serviço Social. As formações de petianos/as que compuseram o grupo deram prosseguimento ao desenvolvimento de atividades anuais que discutiam a assistência social, entre elas o “Minicurso Noções Introdutórias ao Universo da Assistência Social” (2018) e o “Minicurso PET e Serviço Social para Ingressantes” (semestral). Nesse período, houve o aprofundamento coletivo nos estudos sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e os serviços e auxílios oferecidos pela UFAL, com a pesquisa “Cotas Sociais e Permanência no Campus A. C. Simões - UFAL”, concluída em 2019.

---

<sup>8</sup> Utiliza-se a nomenclatura PET UFAL para designar a atuação coletiva e democrática dos 12 grupos PET institucionalizados na referida IES.

<sup>9</sup> Na programação do ENAPET de 2013, ocorrido em Brasília/DF, foi desenvolvido um ato de mobilização dos grupos PET em defesa do fortalecimento e da ampliação do Programa de Educação Tutorial. O PET SSO esteve representado através de uma das suas integrantes (SANTOS, 2017, p. 39).



Entre as novas temáticas exploradas pelo grupo, esteve a área da saúde, através do projeto de extensão PET Multiplica. Ele foi desenvolvido entre os anos 2016 e 2019, em parceria com o Serviço Social do Hemocentro de Alagoas (Hemoal), sob o objetivo de socializar conhecimentos acerca da Política Nacional de Sangue, Componentes e Hemoderivados (Lei Nº 10.205, de 21 de março de 2001), desmistificar mitos sobre os procedimentos e, conseqüentemente, captar doadores de sangue e possíveis doadores de medula óssea. Os espaços de atuação determinados para intervenção foram as escolas da rede estadual de Alagoas, como a Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça (2016) e a Escola Estadual Professora Margarez Maria Santos Lacet (2019), localizadas, respectivamente, nos bairros Eustáquio Gomes e Tabuleiro dos Martins. Houve a captação de 60 doações de sangue e, em média, 200 novos cadastros no Registro Nacional de Doadores de Medula Óssea (Redome).

As discussões sobre o serviço social, a assistência social e os serviços sociais seguiram em aprofundamento após a realização da terceira transição de tutoria, realizada em 2019, na qual a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Pacheco de Mesquita, doutora em Estudos Interdisciplinares de Mulher, Gênero e Feminismo, assumiu o encargo. Entre as atividades centrais realizadas no período estão o “Curso sobre a Política de Assistência Social e o trabalho da/o Assistente Social” (2020), a “VIII Semana do Graduando em Serviço Social (Segrasso)” (2020)<sup>10</sup> e a pesquisa “A Assistência Social no Município de Maceió: equipamentos, serviços e benefícios” (2020).

Destaca-se que os/as integrantes do PET SSO vêm se inserindo nos espaços deliberativos da Faculdade de Serviço Social e das comissões no âmbito do PET UFAL. Desde 2018, o grupo tem representação (discente e docente) no Centro Acadêmico Rosa Luxemburgo (CARL/FSSO) e no Colegiado de Graduação da FSSO e, a partir de 2020, entrou com representação no Conselho Superior da Unidade. Além de seguir participando anualmente, desde a sua criação, das edições do ENAPET e ENEPET, o grupo também dispõe de representação nas comissões Mobiliza PET Ufal, Mobiliza PET Nordeste (coordenação regional), DivulgaPET Brasil e na Comissão Nacional de Diversidades, evidenciando a força da sua base institucional através dos seus “voos” internos e externos.

---

<sup>10</sup> A primeira edição da Segrasso, evento alusivo ao Dia do/a Assistente Social (15 de maio), ocorreu em 2013 (SANTOS, 2017, p. 30). Em virtude da vinculação com a emergência do grupo, do seu impacto em possibilitar debates relevantes para a profissão e reunir grande parte dos/as discentes da graduação em Serviço Social, o evento permanece com realização anual. A IX edição foi realizada em maio de 2021, com o tema “Desafios dos Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais e as Perspectivas dos Seus Direitos”.

Com a pandemia do novo coronavírus (Covid-19), principalmente a partir de março de 2020, o ensino superior público encontrou desafios para a continuidade das atividades pedagógicas, em virtude da necessidade do distanciamento social. O PET Conexões de Saberes Serviço Social, assim como os demais grupos PET do país, desenvolveu estratégias para a materialização do seu planejamento anual no modelo virtual. No atual contexto, ano de 2021, a pandemia segue reproduzindo os altos índices de mortes e internações nos leitos hospitalares nacionais<sup>11</sup>, intensificados por posições moralistas negligentes e prejudiciais do governo federal, e as ações de ensino-aprendizagem seguem se utilizando das ferramentas digitais para alcançar o seu público, nos âmbitos do PET, da graduação e da pós-graduação.

## **5. As Contribuições do PET na Formação Acadêmica em Serviço Social**

No que se refere à tríade universitária (ensino, pesquisa e extensão), começaremos pela pesquisa. De acordo com Gil, a pesquisa é a utilização da racionalidade e de mecanismos sistemáticos para responder indagações postas, “[...] quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema” (GIL, 1991, p. 8). A Pesquisa dentro do âmbito universitário é indispensável para uma melhor vivência do/a estudante em sua formação acadêmica e cidadã. Atualmente, enfrentamos uma conjuntura na qual o conhecimento científico, mesmo que se encontre ameaçado, vem literalmente salvando vidas. Isso acontece dentro das Universidades, onde há diversas oportunidades de iniciação científica, como, por exemplo: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PIBITI e o próprio Programa de Educação Tutorial – PET.

O PET Conexões de Saberes Serviço Social, no âmbito da pesquisa, tem sua trajetória traçada na Política Nacional de Assistência Social/PNAS. Dessa forma, “[...] o grupo realiza um levantamento sobre ‘Vida associativa e rede de serviços socioassistenciais do município de Maceió’, com o objetivo imediato de registrar a dinâmica das relações sociais e dos equipamentos sociais existentes em Maceió e visando, como consequência, identificar a rede oficial e a rede não oficial de atendimento à população no campo dos serviços

---

<sup>11</sup> O Brasil, no dia 30/05/2021, detém o total de 462.092 mortes e apenas 10,42% da população vacinada com as duas doses necessárias. Fonte: G1. “Brasil registra 950 vítimas por Covid nas últimas 24 horas e total passa de 462 mil”. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/05/30/brasil-registra-950-vitimas-por-covid-nas-ultimas-24-horas-e-total-passa-de-462-mil.ghtml>. Acesso em: 31 mai. 2021.

socioassistenciais." (SANTOS, 2017, pp. 48-49). Relativamente a isso, no ano de 2020, o tema da pesquisa realizada pelo grupo foi “A Assistência Social no Município de Maceió: equipamentos, serviços e benefícios”, que, de acordo com o planejamento anual, tinha os objetivos de: identificar os principais serviços e benefícios socioassistenciais ofertados no Município de Maceió; desenvolver pesquisa bibliográfica e/ou documental acerca dos serviços e benefícios da Assistência Social em Maceió; descrever os pré-requisitos para inserção das/os usuárias/os nos referidos serviços e benefícios; e publicar artigo/s e material/is informativo/s para ampliar a socialização dos serviços e benefícios de Maceió nas redes sociais.

Ao retomar a atual conjuntura, na qual os valores conservadores voltam a se apresentar de forma cada vez mais eminente, o Serviço Social enquanto categoria retorna à necessidade de enfrentar essa perspectiva conservadora. Para isso, é fundamental uma formação de caráter crítico, atuante e interventivo, em que o/a profissional esteja devidamente preparado/a para os desafios da atuação profissional. A pesquisa no Serviço Social, desde a década de 1980 com a intenção de ruptura, em decorrência da construção de um legítimo arcabouço teórico enquanto área de conhecimento no contexto das ciências sociais aplicadas, vem apresentando um papel fundamental na formação de assistentes sociais. Além disso, enquanto formação acadêmica, a pesquisa, juntamente aos outros eixos da tríade (ensino e extensão), compõe os subsídios necessários para a real vivência do conhecimento científico dentro das Universidades.

Um outro pilar do tripé universitário é a extensão, cujas práticas iniciais datam das universidades da Inglaterra no século XIX, com a educação continuada para adultos que não tinham acesso ao ensino superior. As ações extensionistas buscam articular a contribuição da comunidade com a formação/produção de conhecimentos científicos e a devolutiva dos/as acadêmicos, através de aprendizados e benefícios elaborados. É nessa troca que a relação da sociedade com a universidade se constrói e é fortalecida (RODRIGUES *et al*, 2013).

No Brasil, a extensão universitária se desenvolveu entre as décadas de 1960 e 1980, quando fincou a sua criticidade através do reconhecimento da essencialidade da sua interlocução com a pesquisa e o ensino, a famosa indissociabilidade. A extensão acadêmica sem relação com o ensino e a pesquisa torna-se assistencialista. À vista disso, as ações foram reconhecidas como instrumento para nortear a ciência nas demandas reais, socialmente postas, nas quais a autonomia dos sujeitos envolvidos é respeitada (RODRIGUES *et al*, 2013). As ações extensionistas devem ser pensadas para desvendar a realidade social em sua totalidade

(aspectos sociais, econômicos e culturais) e intervir sobre ela, não podendo ser engessada ou com finalidades estritamente estabelecidas pela dinamicidade das vivências.

Pelo caráter interventivo da profissão de Serviço Social, é notória a riqueza da extensão na formação profissional. Através dela, é possível o exercício das dimensões profissionais teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, por colocar, através da relação teoria-prática, as fundamentações e as técnicas em teste. Também é possível o treinamento das capacidades investigativa, criativa e propositiva, bem como o adiantamento da aproximação com a população usuária que são usuários/as das políticas sociais e, conseqüentemente, dos espaços sócio-ocupacionais da profissão (SILVA e WERNER, 2019).

Entre os fundamentos de realização de uma prática extensionista compromissada com o projeto ético-político profissional, está a metodologia da educação popular de Paulo Freire. Guiado/a por ela, o/a assistente social poderá desenvolver intervenções que tenham etapas planejadas de forma crítica, mas que respeitem a dinamicidade da realidade social e as particularidades dos sujeitos (SILVA e WERNER, 2019).

As ações extensionistas do PET Conexões de Saberes Serviço Social são construídas coletivamente, desde as observações e discussões iniciais acerca das demandas postas pela comunidade até a realização das intervenções nos espaços escolhidos. São desenvolvidos estudos coletivos, orientações, construção de materiais pedagógicos, sistematização das experiências e dados coletados, bem como a divulgação dos produtos elaborados em eventos da área de Serviço Social, afins e do Programa de Educação Tutorial.

Além do projeto PET Multiplica, citado no item anterior, a riqueza da extensão universitária vivenciada no PET SSO pode ser ilustrada pelo projeto “Educação Étnico-racial: literatura infantil afro-brasileira” (2018), desenvolvido no Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (CCFV) da Associação dos Moradores do Novo Jardim, possibilitando o aprofundamento dos conhecimentos e a criação de um plano de ações pelos/as petianos/as para discutir a identidade negra com crianças através da literatura infantil. Entre os seus objetivos, estavam a socialização de informações a partir de metodologias lúdicas para problematizar o racismo e os preconceitos reproduzidos na cultura brasileira. Assim, as/os integrantes do PET SSO puderam reunir conhecimentos para entendimento das origens da população brasileira e os desdobramentos da influência africana na sua formação socio-histórica. As crianças que participaram do projeto são cidadãos detentores de direitos e representantes das suas famílias, que constituem os grupos de trabalho do/a assistente social nas políticas públicas e configuram o perfil brasileiro: majoritariamente negro e pobre.

Acerca do ensino, Severino (2017) aponta que este é uma ferramenta capaz de transmitir o conhecimento e que tal processo resulta em um aprendizado ao receptor e ao emissor, possibilitando a transmissão do conhecimento. Este, por sua vez, é fundamentado pelas etapas de produção, reprodução, sistematização e organização. Além disso, o autor aborda que o ensino e o aprendizado são resultados do conhecimento, que implica em uma construção do objeto pesquisado de maneira sistemática e metodológica, evidenciando também o quão importante é o papel da pesquisa atrelada ao processo de ensino.

Segundo Abreu (2004), o Serviço Social é uma profissão de cunho educativo e é inscrita, predominantemente, nos processos de organização/reorganização/afirmação da cultura dominante – subalternizante e mistificadora das relações sociais. O ensino propicia por meio da dimensão educativa o exercício da mediação teórico-prática, pois não se limita em comunicar apenas às observações objetivas e teóricas, mas contempla o universo crítico e prático tão significativo para uma profissão interventiva como o Serviço Social. Isso significa que existe articulação de conteúdos teóricos com dados empíricos que emanam da realidade, sejam eles numéricos como percentuais e índices, ou registro de expressões dos sujeitos, que são utilizadas como meios históricos para fundamentar argumentos. Desta forma, é importante mencionar a relação necessária entre o ensino e a extensão que intervém e registra tais expressões na comunidade externa, à medida que, junto ao conhecimento produzido através da pesquisa e as necessidades da sociedade reproduzidas nas atividades de extensão, atribui relevância e significado para a comunidade universitária.

Abreu (2002), menciona que a função pedagógica que é desenvolvida pelo profissional de Serviço Social está ligada com as atividades educativas que formam a cultura, e age sobre o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos sociais.

Sistematizando esse pensamento, o autor cita que:

A função pedagógica do assistente social na sociedade capitalista, em sua fase monopólica define-se e consubstancia-se no terreno da elaboração e difusão de ideologias na Organização da Cultura – condição e horizonte da construção das relações de hegemonia no cotidiano das classes sociais em confronto, e que esta mesma função objetiva-se por meio de estratégias de articulação entre interesses econômicos, políticos e ideológicos de uma classe, constituindo forças de pensar e agir próprias (ABREU, 2002, p.30).

Neste sentido, dada a sua dimensão educativa, o/a assistente social pode produzir efeitos diretos nas condições humanas e sociais. O PET Conexões de Saberes, no âmbito do

ensino, produz atividades anuais que visam contribuir para a formação acadêmica dos discentes e transmissão de conhecimento para a comunidade externa. Entre as atividades de ensino executadas, temos cursos, minicursos, capacitação de multiplicadores e atividades afins atreladas à pesquisa e à extensão. No ano de 2020, o grupo realizou o “Minicurso de Introdução Profissional em Serviço Social”, que possibilitou aos/às estudantes do curso de Serviço Social o acesso a um conjunto de informações transmitidas pelas/os petianos/as, capazes de possibilitar a sua inserção no universo teórico/metodológico, técnico/operativo e ético-político do curso. Outra atividade importante realizada nos últimos anos é o “Curso sobre a Política de Assistência Social e o Trabalho da/o Assistente Social”, que objetiva debater a temática da Assistência Social com estudantes e profissionais do serviço social, possibilitando um diálogo aprofundado entre os/as estudantes, os/as profissionais da assistência social para debater o SUAS e desta forma realizando a função social da universidade na produção e socialização do conhecimento.

A participação dos/as integrantes do PET em eventos deliberativos e nos seus respectivos grupos de discussão, além de comissões como o Mobiliza PET, proporcionam o exercício das habilidades de mobilização e de gestão dos processos democráticos, o que contribui para a assessoria aos movimentos sociais e aos conselhos democráticos de direitos, que são espaços comuns de atuação e participação do Serviço Social. Existem outras inúmeras contribuições objetivas e subjetivas na vinculação discente ou docente a um grupo PET, como o incentivo à docência, o que indica a amplitude do universo para ser estudado e evidenciado. Buscamos apontar algumas delas como elementos para reflexão e incentivar a produção e a socialização dos impactos do PET na formação em Serviço Social e nas demais áreas de conhecimento.

## **6. Considerações Finais**

Por tratar-se de profissionais que atuam com as políticas sociais, é necessária a assimilação de um vasto material teórico-conceitual e legal para embasar as ações profissionais. O Programa de Educação Tutorial, através das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão contribui com o aperfeiçoamento teórico, técnico e político dos/as acadêmicos/as em Serviço Social, considerando que a materialização da tríade universitária é produto dos aprofundamentos científicos individuais e coletivos, na relação entre academia e comunidade. Ele, principalmente na modalidade Conexões de Saberes, também contribui para o aguçamento da perspectiva cidadã dos/as estudantes e possibilita meios para que esses/as

possam intervir nos seus territórios de origem e impactar a realidade do seu meio acadêmico e social.

Entre as finalidades do PET, está o fomento ao reconhecimento da função social do ensino superior, através de ações que fortaleçam a criticidade no fazer científico e do papel dele no desenvolvimento social (BRASIL, 2006), que nunca é neutro. Essa intencionalidade é coerente com a função social adotada pela categoria profissional de assistentes sociais, que busca desvendar os determinantes das desigualdades sociais e atuar sob as expressões da questão social, na defesa dos direitos humanos (sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais) e na garantia dos mínimos sociais para a população brasileira. Um/a assistente social capacitado e crítico é um/a profissional compromissado/a com a autonomia e a plena expansão da sociedade, a ampliação da cidadania, a defesa da democracia, a equidade, a justiça social e com a eliminação de todas as formas de opressões (CFESS, 2012).

Em 2020, o PET Conexões de Saberes Serviço Social completou 10 anos de existência e foram realizadas ações de resgate ao histórico do grupo, como lembrete da quantidade de vidas e carreiras profissionais impactadas pelas ações vivenciadas/desenvolvidas durante a participação na formação do grupo, bem como dos sujeitos público-alvo delas. Pelos argumentos demonstrados no presente artigo, sabe-se que o PET contribui significativamente no reconhecimento crítico e autônomo dos sujeitos, o que fundamenta a nossa defesa do referido programa e da ampliação das iniciativas públicas de formação extraclasse no ensino superior.

## **Referências**

- ABREU, Marina Maciel. **A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira**. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n.79, set. 2004.
- ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de Orientações Básicas do Programa de Educação Tutorial (MOB-PET)**. Brasília. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=338-manualorientbasicas&category\\_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=338-manualorientbasicas&category_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192). Acesso em: 28 mai 2021.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Acesso em: 30 mai 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). CFESS Manifesta. **30 Anos do Congresso da Virada**. São Paulo, 2009. Disponível em: 30 ANOS NA LUTA EM DEFESA DA HUMANIDADE. Acesso em: 30 mai 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Lei 8. 662/93 de Regulamentação da profissão de Serviço Social**. Disponível em: Conselho Federal de Serviço Social. Acesso em 30 mai 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. 1993. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_CFESS-SITE.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf). Acesso em: 30 mai 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo. Atlas, 1991. Disponível em: [https://sgcd.fc.unesp.br/Home/helber-freitas/tcci/gil\\_como\\_elaborar\\_projetos\\_de\\_pesquisa\\_-anto.pdf](https://sgcd.fc.unesp.br/Home/helber-freitas/tcci/gil_como_elaborar_projetos_de_pesquisa_-anto.pdf). Acesso em: 31 mai 2021.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 13. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: Identidade e Alienação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MELO FILHO, José Fernandes. **Programa de Educação Tutorial: Trajetória, desafios e articulações**. Revista Eletrônica do Programa de Educação Tutorial, Mato Grosso do Sul, pp. 33-56, vol. 1, n. 1, out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/REPET-TL/issue/view/544>. Acesso em: 28 mai. 2021.

RODRIGUES, Andréia Lilian Lima; PRATA, Michelle Santana; BATALHA, Taila Beatriz Silva; COSTA, Carmen Lúcia Neves do Amaral; NETO, Irazano de Figueiredo Passos. **Contribuições da Extensão Universitária**. Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais, Aracaju, pp. 141-148, v. 1, n. 16, mar., 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230427747.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2021.

SANTOS, Margarida Maria Silva dos (Org.). **PET Serviço Social: 5 anos de história**. Maceió: Edufal, 2017.

SILVA, Raiane Chagas da; Werner, Rosileia Clara. **A contribuição da Extensão Universitária para a formação acadêmica no serviço social e sua aproximação com a metodologia da Educação Popular.** In: Anais do III Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos, IV Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais e III Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental.

Londrina, 2019. Disponível em:

<https://www.congressoservicosocialuel.com.br/trabalhos2019/assets/4604-223263-35536-2019-03-29-arquivo-2.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2021.

TEIXEIRA, Joana Barata; BRAZ, Marcelo. **O projeto ético-político do Serviço Social.**

Disponível em: [http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/teixeira-joaquina-barata\\_-braz-marcelo-201608060407431902860.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/teixeira-joaquina-barata_-braz-marcelo-201608060407431902860.pdf). Acesso em: 31 mai. 2021.

## A REVISTA DE AREIA

### A MAGAZINE MADE OF SAND

Mácllem Luan da Rocha<sup>1</sup>

**Resumo:** O relato apresenta uma exposição do processo de criação do periódico eletrônico Revista Areia, do grupo PET Letras da Universidade Federal de Alagoas, discorrendo sobre a necessidade do estímulo à produção acadêmica na graduação e da criação de um canal de publicação para graduandos no cenário da universidade brasileira. Em seguida, revela os enfrentamentos para a montagem do processo editorial da revista, a concretização do primeiro número e a expectativa de expansão do periódico. As experiências relatadas foram recuperadas por meio de registros de pautas das reuniões em anotações pessoais e correio eletrônico, e os dados mencionados foram coletados em artigos acadêmicos, ensaios e reportagens de veículos de informação. O objetivo do relato é registrar e compartilhar o percurso dos estudantes bolsistas da graduação na montagem de um periódico científico nacional, proporcionando a coletivização da experiência vivenciada.

**Palavras-chave:** Revista eletrônica. Publicação na graduação. Processo editorial.

**Abstract:** The report presents an exposition of the creation process for an electronic journal named Revista Areia, from PET Letras, an academic group from the Federal University of Alagoas. It discusses both the necessity to stimulate academic production at the undergraduate level, as well as and the creation of a publication channel for undergraduate students in the Brazilian university scenario. Thereafter, the paper shows the struggles to assemble the journal's editorial process, the completion of the first issue, and the expectation of expanding the journal. The reported experiences were retrieved through the records of the agendas of the meetings in personal notes and e-mail exchanges, and the mentioned data were collected in academic articles, essays, and media channels reports. The objective of the report is both to record and demonstrate the path of undergraduate scholarship students in assembling a national scientific journal, providing the sharing of this lived experience.

**Keywords:** Eletronic journal. Publication at undergraduate level. Editorial process.

### 1. Um prólogo

Na Universidade Federal de Alagoas, os estudantes de Letras foram os primeiros contemplados pela instalação do Programa de Educação Tutorial (PET), em abril de 1988, por meio dos esforços da professora Maria Denilda Moura, também fundadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL, da revista *Leitura* e presidente (de 1995 a 1997) da Associação Brasileira de Linguística. Notavelmente uma mulher de nobre empenho,

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas. Participou do grupo PET Letras Ufal no período de 2015 a 2018. Professor de Língua Portuguesa da rede particular de ensino da cidade de Maceió. E-mail para contato: maclemluan@gmail.com.

resistente às adversidades e de prestígio reconhecido nacionalmente. Incorporados pelo espírito ativo e produtivo dessa grandiosa professora, o grupo PET evoluiu dando passos importantes para a maturação dos cursos da Faculdade de Letras (Fale), destemido diante das incertezas e intempéries dessa jornada da educação e da ciência no Brasil.

A história do PET Letras é longa e merece um espaço reservado para ser contada, além de um trabalho cuidadoso de resgate de memórias e documentos. Aqui vamos saltar vinte e oito anos de sua história de trabalhos, inovações e resistências, dos quais vinte e um foram tutoriados pela ilustre fundadora, e os anos seguintes pela inesquecível professora Núbia Faria, que após 2017 se despediu do grupo para a entrada da estimada professora Fabiana Pincho. Esse salto é para 2016, quando o grupo, munido de toda experiência que os/as petianos/as anteriores haviam vivido e documentado, inicia um trabalho desafiador e sem precedentes na história daquela faculdade: a produção de uma revista voltada para estudantes da graduação.

## **2. Revista para quê?**

Até então, a Fale tinha o periódico do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), a revista *Leitura*, que responsabilmente, mas não sem desafios, cultiva e dissemina pesquisas nas áreas de linguística e literatura desde 1987. Todavia, o estudante da graduação que tinha interesse na progressão da vida acadêmica estava distante dessa prática que marca a educação superior, sem recurso que o permitisse desde cedo aprimorar sua experiência, de galgar o caminho de pedras e conhecer a vivência com proximidade.

Era responsabilidade do grupo PET Letras na UFAL não só diagnosticar esse problema, mas propor uma maneira de resolvê-lo. Isso é atribuição essencial do grupo desde que, em 2004, o Ministério da Educação, cinco anos depois de ter recebido da CAPES a gerência do antigo Programa Especial de Treinamento (até então voltado para a pós-graduação), organizou e rebatizou o programa convocando-o para dissolver, por meio da tutoria, o quanto fosse possível as dificuldades da graduação. Daí que passou a chamar-se Programa de Educação Tutorial e trabalhar sistematicamente em prol da graduação.

Para o acadêmico de Letras, que estuda para entender o funcionamento da linguagem na sociedade, conhecer e participar da pesquisa científica atinge fundamentalmente a sua formação porque ele se tornará um profissional da educação. E seja no ensino básico ou no ensino superior, esse profissional tem um compromisso com a facilitação do acesso ao conhecimento e com a socialização da ciência. Como nos indica o educador Valter Soares

Guimarães, no livro *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*, a participação ativa na produtividade da universidade contribui para as mudanças de paradigma na formação e atuação profissional do educador.

É evidente, entretanto, que a cada ano a ciência e a educação ficam mais distantes da atenção que lhes devem o Governo Federal, contrariando as expectativas de ordem e progresso, valores estampados no lábaro nacional, guardados e promovidos pelo conhecimento. Só em maio de 2021, a comunidade que trabalha pela educação acadêmica no Brasil sofreu um corte no orçamento livre de 37%, regredindo dez anos em termos de investimento. Na Universidade Federal de Alagoas, o corte inicial é de R\$42 milhões de reais, que obriga a suspensão das bolsas de extensão e ameaça dramaticamente o segundo semestre do ano.

A tragédia aumenta com a percepção de que são os gastos em pesquisa e desenvolvimento que medem o esforço do país em estimular o desenvolvimento. Em 2016 ocorria o início dessa recessão, quando o investimento em pesquisas caiu 9%, ficando abaixo do PIB estimado no ano anterior, segundo a Pesquisa FAPESP. De acordo com o cenário daquele momento, esperava-se cortes mais abissais, no entanto as tentativas de atenuar a severidade da faca que retalhava o financiamento de projetos em universidades e instituições científicas foi gravemente avariado e se tornou costumaz, ano a ano.

Ali em 2016, quando o cenário da educação nacional sentia a gravidade da crise política instalada no país, a Revista Areia era concebida pelos estudantes bolsistas e a professora tutora Núbia Faria sobre a mesa de reuniões da sala Maria Denilda Moura. Os ensejos de estender os braços daquela comunidade científica para alcançar outras academias e fortalecer o desenvolvimento da pesquisa também incorporavam uma forma de combater as fissuras que fragilizavam as universidades.

O desafio, no entanto, não se limitava à falta de recursos que incentivassem o circuito editorial das universidades. Alcançava também as ferramentas e entendimentos que viabilizassem o ingresso no próprio circuito editorial. As tratativas e decisões acerca do conteúdo, da plataforma, do protocolo de avaliação e da divisão de cargos para fazer executar essas ações representavam uma parcela extenuante da vida acadêmica daqueles que geravam a revista.

A parcela do trabalho pela democratização do conhecimento consistia em criar circunstâncias favoráveis para que um estudante da graduação de Letras, e de estudos afins, pudesse construir parte da sua carreira universitária. Gerar a revista era abrir espaço no campo



para cultivar a produção científica. Arar a terra desse espaço, não inesperadamente, era dispendioso. Exigia conhecimento teórico, experiência prática e empenho criativo. O grupo PET, sob o privilégio de ser um programa tutorial, administrava com resignação as adversidades e criava o ambiente propício para a socialização de saberes diversos. Professores experientes na área de publicação foram convidados, docentes versados em avaliações de textos e interessados na promoção do conteúdo que ali se cultivava e que pudesse vir de outros *campi*. Organizar as informações era mais difícil do que aceitar o desafio, naturalmente, mas a universidade pública é vigorosa, e mesmo com as estruturas aquebrantadas, inspirava força para resistir.

### **3. O caminho arenoso**

Já há oito anos o grupo PET Letras produzia a Semana de Letras, evento anual que promove o debate acadêmico e a promoção de trabalhos científicos da área. A Semana, que é organizada em conferências, minicursos, mesas redondas, exposições artísticas e eventos culturais, consolida o papel do aluno da graduação na produção científico-cultural da Faculdade, incentivando a pesquisa e registrando os trabalhos nos anais do evento. Mas havia a possibilidade de fazer mais com os trabalhos apresentados, assim como era possível estimular a cultura da pesquisa naqueles que tinham uma participação passiva na graduação.

O grupo PET Letras, por conseguinte, encontrou a oportunidade de ampliar esse incentivo expandindo o espaço de publicação. Com um espaço próprio para publicar estudantes da graduação da Faculdade de Letras, se estreitava o contato com canais de publicação e estimulava-se a autoria, bem como aproximava os/as PETianos/as do trabalho editorial, entendendo internamente o funcionamento desse processo acadêmico.

Após declarada aberta a gestação de um periódico pelo PET Letras, o grupo convidou o professor Luiz Fernando, pesquisador na área do hipertexto, da escrita e leitura em dispositivos digitais, e editor da revista *Leitura* (de 2015 a 2017). Seu suporte técnico e teórico orientou o grupo acerca das políticas editoriais de uma revista, como seu foco e escopo, que delimita propósito, público e políticas de submissão; as políticas de seção da revista, que define a abertura e fechamento da submissão, a indexação e a avaliação do trabalho; e o processo de avaliação por pares, feito de modo anônimo por pareceristas cadastrados na revista ou *ad hoc*. Em formato digital, a revista podia contar com o *software* usado oficialmente pela UFAL para publicações, o SEER (Sistema Eletrônico de Editoração

de Revista). Iniciamos o trabalho de cadastrar no sistema todos os integrantes do grupo, que a partir de então teriam a oportunidade de se tornar editores de uma revista científica.

Havia um passo criativo importante para a construção da revista, além do embasamento teórico e da capacitação técnica no uso do sistema de editoração. Precisávamos dar nome e identidade para nosso periódico que tivessem paridade com o grupo. Em uma reunião ocorreu de uma PETiana afeita aos estudos literários com a paixão dos sonetos vinicianos, Júlia Cunha, rememorar uma narrativa fantástica argentina “O livro de areia”, de Jorge Luiz Borges. O conto, que também intitulava o último livro do escritor, conta a história da visita que uma figura pedante, conhecedor de artigos textuais, recebe de um vendedor de bíblias cansado. O mistério que o segundo livro sagrado oferecido pelo visitante guardava despertou a curiosidade do misantropo bibliófilo pela mutabilidade do texto, a impermanência das palavras.

A “combustão de um livro infinito” inspirou o nome da revista por infundir o dinamismo e o aspecto intertextual da leitura, suas múltiplas formas e direcionamentos, além de representar a irrupção dos paradigmas ortodoxos que engessam os estudos da linguagem. O nome “areia” agradava pela beleza estética da palavra, uma pequena trissílabo paroxítona rica em sonoridade vocálica, mas sobretudo pela riqueza visual e semântica do vocábulo, devido ao aspecto multiforme do mineral, que a depender do recipiente que preenche, toma diferentes formas, assim como faz o texto; à conotação temporal e espacial remetida pelo termo quando associado à ampulheta que minuta a passagem do tempo, ou ao punhado de grãos que pela extensão da existência e pela infinitude numérica não tem início nem fim.

Com o nome, o próximo desafio era a identidade visual, que precisava ser coerente com as ideias que semeávamos e de igual efeito estético. O PETiano egresso Victor Verçosa tinha deixado uma passagem marcada pela sua facilidade técnica em operar programas e aptidão para a criatividade imagética. Foi convidado para atuar nessa empreitada e aceitou, retornando com a proposta que hoje figura o logotipo da revista. A fonte que escreve o nome é composta por formas circulares e recortadas, irregulares como os grânulos da areia, que imprimem uma sensação visual de serem como peças deslocáveis, portanto adaptáveis e multiformes qual o principal objeto de estudo difundido pela revista.

Concomitante a essas evoluções, as reuniões do PET Letras desenvolviam outras demandas pertinentes à construção da revista. O grupo precisava organizar a distribuição das atribuições e criar os cargos que se responsabilizariam pelas diferentes etapas do processo editorial. Há estruturas diferentes de organização de cargos que atendem às necessidades de

cada revista. Comparando diferentes estruturas, analisando a ficha técnica de outros periódicos, o grupo discutiu as formas de organização e dividiu-se em quatro comissões: a de coordenação, que viria a receber o papel de editores-gerentes e estava responsável pela condução das reuniões e coleta de demandas; a comissão científica, que receberia o papel de conselho científico e estava responsável por zelar pela identidade das edições e pela recepção das submissões; a comissão acadêmica, com o papel de conselho editorial, trabalhando no acompanhamento dos trabalhos aprovados e em avaliação, mediando o contato entre o autor e o avaliador; a comissão de comunicação, inicialmente com o papel de edição de layout, ficaria responsável pela divulgação do periódico na UFAL e em outras IES. Assim como os cargos regulares do grupo PET Letras, os da revista seriam ocupados em rodízio, alternando entre os integrantes a cada edição lançada para que a experiência dos diferentes trabalhos editoriais fosse vivenciada em dinamismo.

Com os trabalhos comissionados, a revista, que já tinha proposta, nome e rosto, ganhou corpo. Precisava então de seu registro oficial de nascimento, autenticando sua validade entre os outros periódicos, o ISSN - que foi solicitado por meio da Editora Universitária, a EDUFAL - e necessitava de seu regimento, o estatuto que norteia os autores acerca das normas da revista. Este segundo exigiu um longo trabalho de ponderação e redação. Era necessário entender a demanda da graduação para criar condições propícias para publicação e estabelecer critérios editoriais, ao mesmo tempo que articular essas normas em bom português, eliminando ambiguidades em pequenos enunciados que não raramente despertavam controvérsias ao longo das reuniões.

Enquanto a comissão científica elaborava o regimento, a comissão acadêmica garimpava docentes para a equipe de avaliadores da revista. Foram listados nomes de diferentes áreas de estudo, nas faculdades de letras e cursos afins, na UFAL e em outras IES, para garantir amplitude na articulação do trabalho. A extensão dos colaboradores pelo país, para além de nosso campus, estendia os limites da revista, expandindo seus horizontes, levando trabalhos locais para serem avaliados por pesquisadores de outras regiões e, por consequência, divulgando a revista como mais um canal possível para publicação de graduandos de outros estados. E a comissão de comunicação, por sua vez, trabalhava na elaboração de cartazes físicos e digitais, assim como na tarefa de contatar grupos de pesquisa, professores e órgãos, sinalizando o novo canal de publicação de trabalhos de estudantes.

#### **4. O primeiro número**

Tudo já estava montado, os esteios levantados, a base bem sedimentada. Debates e exposições sobre temas que variavam do mais usual ao menos previsível se desenrolavam pelas manhãs de sexta-feira, reservadas para a Areia, e ainda requisitavam pontos na pauta da consagrada reunião ordinária de quarta-feira. Prazos e data de lançamento estavam definidos e precisavam acontecer. Para isso, não podíamos parar e esperar. Precisávamos continuar agindo até que a manivela tomasse impulso e começasse a girar com fluidez. Não bastava erguer a estrutura, porque os trabalhos não viriam nos procurar aos montes. A proposta de lançar a primeira edição visava a estimular a produção de pesquisas, e isto não ocorreria dentro de um semestre, de uma página para outra, apenas porque uma edição estava aberta. Precisávamos apreender que o trabalho editorial requer busca e rastreio. E dimensionar o tempo para revisão após a captação, para que com a passagem dos meses e a morosidade do processo não encolhêssemos os ânimos.

As submissões que chegavam estavam em avaliação e o primeiro número da revista amadurecia, todavia o *fluxo contínuo*, sistema de publicação adotado pela equipe editorial, permitia que novas submissões ainda alcançassem aquela edição ou pleiteassem a segunda. Afora isso, a revista precisava fomentar curiosidade e interesse, buscando cativar entusiasmo na esfera da graduação. Então elaboramos um plano de ação para estimular submissão de trabalhos e aprimorar o alcance de leitores, afinal, estimular a produção de texto requer também o estímulo à leitura.

Visto que no ano anterior, em 2016, a linguista Eliana Mara Silveira havia concedido uma entrevista sobre o centenário do CLG, de Saussure, na 9ª Semana de Letras, e no ano em questão, 2017, o professor José Luiz Fiorin estava confirmado para a conferência de abertura do evento, convidado igualmente a conceder entrevista, organizamos os papéis para que a revista reservasse uma seção à publicação do gênero. De riqueza elevada, a entrevista permite a oportunidade de suscitar questões diretamente ao invitado, registra seu pensamento recente e tem o benefício dos enunciados arejados pela conversação.

A comissão de comunicação intensificou os empenhos pela divulgação do lançamento, na produção de materiais para as redes sociais e murais das faculdades de letras e estudos afins. Para rematar o trabalho que promovia a familiarização e aproximação dos estudantes com o periódico, ofertamos minicurso sobre as plataformas Lattes e SEER, usadas no nosso cenário acadêmico de publicação, e o regimento da revista, para instruir sobre as possibilidades e diretrizes da produção universitária.

O lançamento da revista aconteceu em 2018 e foi marcado pela publicação do primeiro número - após um clique aprazível na última confirmação do *software* - que reuniu a entrevista da linguista Eliane Mara Silveira, nove trabalhos aprovados por avaliação, entre artigos, resenhas e texto literário, e um por premiação, o conto vencedor do V Concurso de Contos Arriete Vilela.

## **5. Projeção**

O grupo PET se renova a cada ciclo de PETianos/as que se graduam, recebendo estudantes novos, reformulando as idiossincrasias de cada formação. Ao chegar no grupo, o calouro não tem a mesma experiência de quando está veterano, e é preciso introduzir os conhecimentos e técnicas que são básicos no desenvolvimento dos trabalhos. Assim, depois de lapidada a prática da editoração, o grupo criou um manual para que os/as próximos/as PETianos/as pudessem consultar e aprimorar, de maneira que a sucessão do aprendizado fosse sempre assegurada e aperfeiçoada.

É a natureza da ciência expandir-se no conteúdo e na propagação. Há milênios o conhecimento se torna cada vez mais profundo e disseminado, gerando possibilidades de crescimento e transformação nas sociedades que o apreciam. Em função disso, é salutar que haja condições apropriadas para garantir um conhecimento de qualidade.

Do mesmo modo, a substância do grupo PET Letras da UFAL, que concebeu e compõe a equipe editorial da Areia, sempre foi de geração e expansão. Desde os seminários discentes e a atividade de extensão, passando pelos cursos de recepção de calouros até as Semanas de Letras, o time PETiano é caracterizado por manter girando a roda da criação ou remodelando o que já foi criado, bem como por assegurar que o conhecimento se estenda para a comunidade, a fim de que alcance alunos da graduação, estudantes da rede pública e PETianos vindouros. Conhecimentos das mais diversas formas e com finalidades díspares são projetados, debatidos e perpetuados. Assim, a Revista Areia se pretende: expandir-se. Alastrar-se como grãos para formar caminhos, trilhando passagens sobre as fronteiras e firmando espaços para o conhecimento.



## CINEPET LETRAS NA ESCOLA: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DO CINEMA EM AÇÃO

## CINEPET LETRAS EM LA ESCUELA: LOS MÚLTIPLES LENGUAJES DEL CINE EN ACCIÓN

Iago Espindula de Carvalho<sup>1</sup>

Fabiana Pincho de Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** No ambiente escolar, são raros os espaços de aproximação da arte cinematográfica de outras manifestações artísticas ou de estudo da sétima arte, sem tratá-la como recurso didático de segunda ordem. Dessa forma, com o intuito de integrar e possibilitar a existência de um ambiente que promova o diálogo entre petianos, estudantes da educação básica e produções cinematográficas contemporâneas, surgiu a atividade CinePET Letras na escola, organizado pelo Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Este texto apresenta o relato dessa ação, realizada numa escola pública de Maceió em 2019, em parceria com os integrantes do Programa Residência Pedagógica (RP) da Faculdade de Letras. Os objetivos foram: a) fomentar nos alunos de uma escola pública o interesse pela cultura e pela linguagem do cinema, através da exibição de curtas-metragens e b) incentivar a discussão sobre temas variados que promovessem a formação crítica, reflexiva e cidadã dos estudantes, por meio da ampliação do repertório cultural e da promoção de diálogos entre os conteúdos escolares e as questões políticas e socioculturais mais complexas e abrangentes, conforme orienta a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Os resultados mostraram a integração dos participantes de dois importantes programas das licenciaturas (PET e RP) na busca de um espaço de sensibilização para linguagem do cinema e para a reflexão de temas importantes na formação social e cultural dos estudantes envolvidos na atividade.

**Palavras-chave:** Cinema; Linguagem Audiovisual; Educação.

**Resumen:** En ambiente escolar, son raros los espacios de acercamiento del arte cinematográfico de otras manifestaciones artísticas o de estudio del séptimo arte, sin tratarlo como recurso didáctico de segundo orden. De esa forma, con el intuito de integrar y posibilitar la existencia de un ambiente que promueva el dialogo entre petianos, estudiantes de la educación básica y producciones cinematográficas contemporâneas, surgió la actividad “CinePET Letras en la escuela”, organizado por el Programa de Educación Tutorial (PET) del curso de Letras de la Universidad Federal de Alagoas (Ufal). Este texto presenta el relato de esa acción, realizada en una escuela pública de Maceió en 2019, en parceria con integrantes del Programa Residencia Pedagógica (RP) de la Facultad de Letras. Los objetivos fueron: a) fomentar en los alumnos de una escuela pública el interés por la cultura y por el lenguaje del cine, a través de la exhibición de cortometrajes y b) incentivar la discusión sobre temas variados que promovieran la formación crítica, reflexiva y ciudadana de los estudiantes, por

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras Espanhol pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Participou do PET Letras Ufal no período de 2018-2020.

<sup>2</sup> Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Tutora do PET Letras Ufal desde 2017.

medio de la ampliación del repertorio cultural y de la promoción de diálogos entre contenidos curriculares, conforme orienta la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Los resultados mostraron la integración de los participantes de las licenciaturas (PET y RP) en la búsqueda de un espacio de sensibilización para lenguaje de cine y para la reflexión de temas importantes en la formación de social y cultural de los estudiantes involucrados en la actividad.

**Palabras clave:** Cine; Lenguaje Audiovisual; Educación.

## 1. Introdução

Considerada a sétima arte, depois da dança, do teatro, da música, da literatura, da pintura e da escultura, o cinema trouxe uma revolução cultural ao século XX e desde então tem sido capaz de influenciar o ser humano das mais diversas formas, constituindo valores, desencadeando sonhos e fantasias. Além disso, é capaz de proporcionar experiências que não vivenciamos frequentemente na vida real, causando, assim, emoções e sensações distintas da realidade do indivíduo.

Podemos afirmar que, além de ser uma rica fonte de entretenimento e cultura, o cinema é repleto de alternativas metodológicas em sala de aula por seus recursos audiovisuais, mas, ao mesmo tempo, ainda é pouco explorado como prática educacional. Duarte (2002) defende a valorização do audiovisual na escola como uma oportunidade para ensinar a ler a imagem e a dominar os aspectos técnicos da narrativa fílmica. Segundo a autora, a presença de documentários e de outros gêneros cinematográficos na escola deve ultrapassar a ideia de mais um recurso metodológico para discussão de temas transversais, por exemplo.

O cinema deve ser visto como um ato criador, como uma possibilidade de ressignificar a realidade; deve sensibilizar o estudante, já que suas imagens revelam um recorte da realidade, um determinado ponto de vista, uma relação com o outro filmado. Para reforçar essa concepção de prática de sensibilização, Cristina Melo (2018), professora do curso de Pós-Graduação em Comunicação, da Universidade Federal de Pernambuco, diz:

Quem se coloca na posição de criar uma imagem sente a força do que é ver e fazer ver. O olhar dá forma ao que olha. Nesse sentido, gostaríamos de indicar atividades com as práticas documentárias em sala de aula que possam levar a outras formas de olhar o mundo, a cidade, o lugar onde se vive, a comunidade escolar, a família, os amigos, os vizinhos e a si mesmo. (MELO, 2018, p. 31).

É importante o desenvolvimento de projetos que integram a educação e cinema a fim de proporcionar, aos estudantes, ampliação do acervo cultural e do conhecimento enciclopédico, como também a produção de sentidos a partir da leitura do não verbal. Ademais, a Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, acrescenta o §8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica por, no mínimo, duas horas mensais.

Em consonância com essas orientações, apresentamos a atividade CinePET Letras na escola que objetivou fomentar o interesse pela cultura e pela linguagem cinematográficas, através da exibição de curtas-metragens com o intuito de incentivar a discussão sobre temas variados que promovessem a formação crítica, reflexiva e cidadã dos estudantes, através da ampliação do repertório cultural e da promoção de diálogos entre os conteúdos escolares, questões políticas e socioculturais mais complexas e abrangentes.

Em parceria com a Residência Pedagógica (RP) da Faculdade de Letras, o PET Letras realizou em 2019 a primeira edição do CinePET Letras na escola. Além dessa parceria, o grupo contou também com a colaboração do intercambista Samuel Conselheiro, do PET Psicologia<sup>3</sup>, que colaborou de forma efetiva no planejamento e realização da atividade.

Isso posto, o presente trabalho tem como finalidade principal mostrar que o diálogo entre cinema e educação é possível, e, além de ser uma prática pedagógica viável, pode contribuir para a formação crítica e cidadã dos jovens nas escolas. Este relato também pretende mostrar que questões éticas, culturais, políticas e sociais podem ser refletidas por meio das múltiplas linguagens, revelando muitas possibilidades de percepção da realidade.

A seguir, apresentamos os detalhes da execução da atividade.

## **2. Luz, câmera e ação!**

Como de costume, uma identidade visual foi criada para registrar e divulgar a atividade. Desta vez, a logo do CinePET, atividade de exibição de filmes, seguida de discussão, para estudantes da Faculdade de Letras, foi aproveitada. Na imagem, um projetor antigo de cinema é emoldurado por uma lousa de fundo verde, parecendo que foi desenhado

---

<sup>3</sup> O intercâmbio entre petianos é uma atividade que passou a ser realizada no PET Ufal por volta de 2018. Consiste na participação de um estudante durante um determinado período em outro grupo. No caso referido neste texto, o petiano Samuel Conselheiro ausentou-se das atividades desenvolvidas no PET Psicologia e passou a colaborar com o PET Letras durante 15 dias. Essa ação contribui muito para a integração entre os grupos e para a troca de experiências.

com giz branco. A intenção foi, a partir do acréscimo desses elementos, destacar a sala de aula como um novo contexto e uma nova metodologia para essa atividade.

Imagem 1: Logo da atividade



Fonte: arquivo do PET Letras

O planejamento da atividade foi realizado com a participação de todos os integrantes durante longas reuniões ordinárias. Desta vez, contamos também com a presença de representantes da RP, Tiago Amorim e César Augusto, além de um representante do PET Psicologia, Samuel Conselheiro, conforme mencionado.

A primeira tarefa foi a escolha da escola, da série e da turma. Nesse momento, a parceria com os estudantes da RP foi muito importante porque eles apresentaram as escolas onde atuavam e as professoras preceptoras. Ademais, eles estavam trabalhando aspectos da multimodalidade, a linguagem audiovisual, uma vez que pretendiam ensinar o gênero *vlog*. Sendo assim, escolhemos duas turmas do 7º ano de uma escola estadual, localizada no bairro Eustáquio Gomes, próximo à UFAL.

Conhecendo o perfil da turma e as práticas de leitura e escrita que estavam sendo desenvolvidas, passamos para a seleção dos filmes. A proposta inicial era realizar um encontro mensal para exibição de audiovisual produzido em Alagoas, como os objetivos de prestigiar e divulgar o trabalho local, como também proporcionar uma reflexão sobre realidades mais próximas dos estudantes.

Numa espécie de curadoria realizada pelo petiano Rafael Lobo, foram selecionados os seguintes títulos: *Trem baiano*, dos diretores Robson Cavalcante e Claudemir Silva, *Isso vale um filme*, com a direção coletiva de Bruna Cabral, Gisele Siqueira, Ítalo Rodrigues, Suednes Teixeira, Taynah e Wellington Caetano, *Nas margens*, das diretoras Súrya Namaskar e Tamires Pedrosa, *Sobrevivências*, de Pedro da Rocha, *Filme do filme*, dirigido coletivamente por Dinah Ferreira, Emerson Pereira, Fabio Cassiano, Jéssica Patrícia, Karina Liliane, Larissa Lisboa, Paulo Silver e Roseane Monteiro.

No entanto, a proposta exigia carga horária extensa que poderia prejudicar o calendário letivo da turma que já previa vários projetos, como gincanas, jogos internos, entre outros. Por esse motivo, resolvemos fazer uma intervenção pontual para avaliar a recepção da atividade na escola, também pensando na faixa etária dos estudantes e no gênero de curta duração que seria produzido com a orientação dos residentes, o *vlog*. Assim, selecionamos 4 curtas-metragens de animação: *Bao*, *La Luna*, *Alike* e *The Present*, que seguem descritos.

#### 1 - Ficha técnica:

Título: Bao

Gênero: curta-metragem de animação

Duração: 8 min de duração

Ano: 2018

Diretora: Domee Shi

Companhia(s) produtora(s): Walt Disney Pictures; Pixar Animation Studios

Música: Toby Chu

Este curta conta a história de uma mãe que se encontra na fase do “ninho vazio”, naquele momento em que sua cria cresce e ganha o mundo. A mãe, na figura de uma mulher superprotetora, sente-se triste e sozinha sem a presença do filho para cuidar. No curta-metragem, essa discussão é retratada por meio de uma mulher com traços asiáticos que, ao fazer bolinhos de arroz em casa, vê um dos seus bolinhos ganhar vida e tem a oportunidade de assumir a maternidade mais uma vez.

#### 2 – Ficha técnica:

Título: La Luna

Gênero: curta-metragem de animação

Duração: 6 min e 53 segundos de duração

Ano: 2012

Diretor: Enrico Casarosa

Companhia(s) produtora(s): Walt Disney Pictures; Pixar Animation Studios

Música: Michel Giacchino

Neste curta, uma das discussões proposta é seguir tradições ou guiar-se por sua criatividade e singularidade. Conta a história de três gerações, representadas pelo avô, o pai e o filho, que saem num pequeno barco de madeira durante uma noite para trabalhar. É a primeira vez que a criança acompanha o pai e o avô no trabalho quando descobre a inusitada atividade exercida: varrer as estrelas e ser responsável pelas fases da lua.

3 – Ficha técnica:

Título: *Alike*

Gênero: curta-metragem de animação

Duração: 8 min

Ano: 2015 (EUA)

Diretores: Daniel Martínez Lara, Rafael Cano Méndez

Produção: Daniel Martínez Lara

País: Espanha

No curta-metragem *Alike*, as possibilidades de discussão são variadas, uma vez que a história mostra a rotina monótona e cansativa das personagens, revelada pela cor cinza, pela postura física com ombros curvos, pelos rostos tristes ou indiferentes, pela rigidez da atividade escolar que não permite a expressão da subjetividade e da criatividade. O único ponto de cor na tela é uma praça, onde um violonista toca embaixo da sombra de uma árvore, sendo invisibilizado por quase toda a população da cidade. Nesse contexto, é possível refletir sobre o papel da escola na formação das crianças, sobre ensinar a seguir padrões sem deixar espaço para a criatividade, sobre a rigidez de comportamento que não permite enxergar a beleza das coisas simples do dia-a-dia, tampouco expressar a afetividade.

4 – Ficha técnica:

Filme: *The Present*

Gênero: curta-metragem de animação

Duração: 4 min

Ano: 2014

Produção e direção: Jacob Frey

País: Alemanha

O premiadíssimo curta-metragem *The Present* conta a história de um menino que ganha um cachorro como presente de sua mãe. A criança rejeita o animal ao descobrir que não



tem uma pata, mas logo se rende ao ver a insistência do bichinho em querer brincar e se adaptar a sua realidade com restrição física. Inspirada numa tirinha do cartunista brasileiro Fabio Coala, o jovem animador alemão produz uma história comovente que discute a amizade e a superação.

Após a seleção das animações, os/as petianos/as se dividiram em grupos para organizar um roteiro de abordagem de cada curta, incluindo levantamento de questões norteadoras para a discussão, dinâmicas para motivar a participação dos estudantes e textos de apoio.

Na escola, a metodologia de trabalho consistiu na reunião da turma na sala de vídeo da escola para a exibição contínua das quatro animações. Antes disso, fizemos apresentação da proposta, dos/as petianos/as e de uma dinâmica para “quebrar o gelo”.

Imagem 2: foto do encontro na sala de vídeo da escola



Fonte: acervo do PET Letras

Após a exibição, a turma foi dividida em quatro grupos que se distribuíram em salas diferentes para, acompanhados por petianos/as e bolsistas da RP, discutirem cada grupo um curta-metragem diferente. Nas salas, cada grupo foi disposto numa roda de conversa e, conforme os roteiros, os estudantes foram instigados a comentar o tema “relações familiares”, presente em todas as animações, a observar os aspectos da linguagem visual, a fazer relações com outros textos e com a realidade deles.

Imagem 3: foto do momento de discussão de uma das animações.



Fonte: acervo do grupo PET Letras

Dependendo do roteiro, a abordagem variava. Em geral, a discussão era iniciada por questões norteadoras, mas a sequência poderia ter um jogo de cartas, a escrita de um breve comentário, a produção de um desenho. Após esse momento, os grupos retornaram à sala de vídeo para socialização da experiência. No final, um caderno, caracterizado com a logo do CinePET Letras na escola, uma espécie de diário, circulou na sala para que os estudantes avaliassem a atividade por meio de texto verbal e não verbal.

### **3. Considerações finais**

Ultrapassar os muros da universidade e alcançar os estudantes da escola pública, cumprindo o papel verdadeiramente extensionista do PET, foi desafiador. Para isso, a integração com o programa Residência Pedagógica (RP) foi fundamental. Não é possível chegar ao ambiente escolar, ocupar o espaço físico, a carga horária de disciplinas sem planejamento, sem conhecer a realidade da escola, da turma. Nesse sentido, os bolsistas da RP facilitaram essa aproximação, inclusive integraram as atividades. A professora da turma e preceptora dos estudantes da RP também tinha um vínculo com a Faculdade de Letras porque, na época, era mestranda do ProfLetras.

Essa aproximação entre os programas também permitiu mostrar o funcionamento interno do PET, como as atividades são planejadas, executadas e avaliadas, a outros estudantes da graduação. Também não podemos esquecer como positiva a participação do petiano da Psicologia que colaborou muito na organização dos roteiros para abordagem das

animações. O CinePET Letras na escola permitiu a integração de diferentes grupos numa ação extensionista voltada à melhoria da educação básica na escola pública.

Conseguimos uma participação ativa, efetiva e dialógica entre os estudantes da escola escolhida para a realização da atividade e os/as petianos/as e residentes envolvidos/as. Esta rica experiência, ao desenvolver a atividade que acompanha de perto a formação dos estudantes, contribuiu para uma nova forma de aprendizagem; como também, alimentou o encanto, de todos os envolvidos, pelo incrível mundo da sétima arte. Do mesmo modo, aliar uma arte tão influente com o trabalho docente mostra que o papel da escola vai muito além de uma formação conteudista, porque perpassa as relações socioculturais e contribui para o desenvolvimento da compreensão ética e crítica do mundo. Por fim, é importante destacar que o CinePET Letras na escola foi uma experiência pedagógica com potencial multiplicador de novas práticas no ambiente escolar.

## **Referências**

BRASIL. Lei nº 13.006 de 26 de junho de 2014. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm). Acesso em: 14.3.2019

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 23.3.2019.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. Práticas documentárias na escola, em busca de novos olhares. **Revista na Ponta do Lápis**, n. 31, ano XIV, julho de 2018.

# COMO UM LIVRO SENDO RELIDO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O CLUBE PET DE LEITURA

## LIKE A BOOK BEING RE-READ: EXPERIENCE REPORT ABOUT PET'S READING CLUB

Anderson da Silva Pereira<sup>1</sup>

Rafael Lima Lobo dos Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** O Clube PET de Leitura é uma atividade que foi construída pelo PET Letras Ufal, em 23 de abril de 2019, idealizada como um clube de leitura coletiva que visava a criação de um ambiente, dentro da Universidade Federal de Alagoas, aberto ao compartilhamento de experiências com textos literários. Ele foi guiado pela ideia de literatura como uma necessidade universal de caráter humanizador (CANDIDO, 1995); como espaço que permite entender que cada um é diferente do outro (MACHADO, 2011); e pela ideia de leitura como processo coletivo de produção de sentido do texto (TRAGINO, 2013). Este trabalho diz respeito ao nosso relato de experiência enquanto dois integrantes discentes egressos do grupo acerca dessa atividade, tomando como base os dois anos de desenvolvimento e realização em que nós participamos como bolsistas. Descrevemos a atividade, relatamos o primeiro ciclo e seu caráter experimental, o segundo ciclo e as adaptações que surgiram em um contexto pandêmico e destacamos as suas contribuições.

**Palavras-chave:** PET Letras Ufal. Clube PET de Leitura. Literatura.

**Abstract:** PET's reading club is an activity that has been developed by PET Letras Ufal on April 23th, 2019, idealized as a club of collective reading aiming to create, inside the Alagoas' Federal University, an open place for sharing experiences with literary texts. It was guided by the idea of literature as an universal need of humanizing character (CANDIDO, 1995); as a place that allows understanding that each person is different from the other (MACHADO, 2011); and by the idea of reading as a collective process of producing meaning on the text (TRAGINO, 2013). This work is about our experience report, as two graduated student members of the group, about this activity, taking as basis the two years of its development and implementation, in which we took part as scholarship holders. We describe the activity, report the first cycle and its experimental character, the second cycle and the adaptations made in a pandemic context, and also highlight the its contributions.

**Keywords:** PET Letras Ufal. PET's Reading Club. Literature.

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas e egresso do PET Letras Ufal (2018-2020)

<sup>2</sup> Graduado em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas e egresso do PET Letras Ufal (2018-2020).

## **1. Introdução: retirando o livro da estante**

Relatar a nossa experiência com o Clube PET de Leitura, atividade criada pelo PET Letras Ufal em 2019, foi como retirar um livro favorito da estante e relê-lo com um misto de saudosismo e empolgação. Um determinado personagem da obra *Sangue de tinta*, escrito por Cornelia Funke, diz o seguinte:

Não é estranho como um livro fica mais grosso depois de ser lido várias vezes? Como se a cada vez ficasse algo grudado entre suas páginas. Sensações, pensamentos, ruídos, cheiros... E então, quando folheia novamente o livro depois de muitos anos, você descobre a si mesmo ali, um pouco mais novo, um pouco diferente, como se o livro tivesse guardado você, como uma flor prensada, estranha e familiar ao mesmo tempo. (FUNKE, 2009, p.53).

De certa forma, foi assim que nos sentimos: como se, ao revisitar nossas memórias do Clube após quase três anos, descobríssemos nós mesmos e o próprio Clube, mais novos, diferentes e familiares ao mesmo tempo.

Essa "releitura" foi feita com saudosismo e empolgação porque a criação desse projeto foi um sonho inicialmente compartilhado entre nós dois, uma vez que sentíamos falta de um espaço na universidade para o compartilhamento e troca de experiências de leitura. E revisitar a criação e o desenvolvimento desse projeto, na nossa atual condição de petianos egressos, foi, entre tantas outras coisas, nostálgico, mesmo não tendo passado tanto tempo.

Sendo assim, este trabalho tem o objetivo de relatar e rememorar, através da nossa experiência e impressões, a criação do Clube PET de Leitura, iniciando pela sua descrição e motivações de criação, passando pela realização experimental do primeiro ciclo, pelos desafios e reinvenções do segundo ciclo e encerrando com as contribuições e resultados do projeto, tomando como base os dois anos de desenvolvimento e realização, em que participamos como bolsistas do PET Letras – Ufal.

## **2. Relato de experiência: relendo o livro**

O Clube PET de Leitura é uma atividade que foi construída pelo PET Letras Ufal, em 23 de abril de 2019, idealizada como um clube de leitura coletiva que visava a criação de um ambiente, dentro da Universidade Federal de Alagoas, aberto ao compartilhamento de experiências com textos literários. Ele foi pensado como um espaço amplo e interdisciplinar que pudesse integrar estudantes de todos os cursos da Ufal e tinha o intuito de promover o

desenvolvimento do sujeito-leitor no âmbito universitário, a partir de reflexões críticas de textos literários que contribuíssem para a compreensão social do mundo através da arte.

Partindo desse pressuposto, o primeiro ciclo do Clube funcionou de duas formas: através de um espaço online coletivo de comunicação, integração e compartilhamento entre os/as participantes, via grupo na rede social *Whatsapp*; e debate presencial, com a participação de professores pesquisadores da Faculdade de Letras, para contribuir de forma horizontal e enriquecer as discussões. Os encontros aconteceram uma vez por mês, geralmente na última quinta-feira, das 17h às 19h, em uma sala do bloco de sala de aulas Denilda Moura.

As obras foram escolhidas pensando, principalmente, no contexto da universidade e nas diversas demandas que os/as discentes possuem, ou seja, foram levadas em consideração as exigências das disciplinas cursadas, os horários de aulas, as leituras de textos acadêmicos e projetos que os/os graduandos/as se envolvem dentro da universidade. Sendo assim, buscamos proporcionar um ambiente de leitura e lazer sem perder de vista a saúde mental dos/as estudantes. Para isso, foram escolhidas obras curtas e com caráter mais dinâmico para o início do projeto, que variaram entre contos, livros de poemas e romances que pudessem exigir pouco tempo de leitura, mas que continham densidade e que promovessem reflexão, compreensão e debate da obra em si e em seus diversos elementos. A seleção dos textos se deu a partir de indicações dos/as professores da graduação, dos petianos/as e dos estudantes da graduação em Letras.

O mês de abril foi estabelecido como mês de divulgação. Antes que o projeto efetivamente começasse, foi realizado um encontro para apresentação do Clube e de sua diretriz principal que é guiada pelo pensamento de Antonio Candido (1995), em seu texto *Direito à Literatura*, que está no livro *Vários Escritos*. Por meio desse texto, debatemos a importância de espaços que incentivam a leitura e mostram o papel da literatura, pois como afirma Candido (1995), ela é uma necessidade universal e libertadora:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p. 186)

O texto foi disponibilizado antecipadamente, o que enriqueceu o diálogo e construiu, assim, um debate interativo e menos expositivo, uma conversa bastante proveitosa que rendeu

muitas reflexões entre os presentes. Nesse encontro, a maior parte dos/as estudantes presentes era de Letras, mas também houve participação de alunos/as de outros cursos, como Ciências Sociais, que contribuíram muito com a discussão gerada a partir do texto de Antonio Candido. Esse debate foi importante para discutir os efeitos e benefícios da leitura, e conseqüentemente, deixar transparecer a importância do projeto que estava sendo proposto.

Após a discussão, os/as alunos/as da graduação que compareceram ao encontro chegaram a um acordo de qual seria a melhor ordem de leitura dos textos, que tinham sido propostos pelo PET Letras.

E, assim, iniciou o Clube PET de Leitura em maio com o romance *Úrsula*, escrito por Maria Firmina dos Reis; em junho, foi a vez do livro de contos *O sol na cabeça*, de Geovani Martins; em julho, a obra *Quarto de despejo*, de autoria de Carolina Maria de Jesus, foi a leitura do mês; em agosto, foi a vez de George Orwell com *A revolução dos bichos*; em setembro, foi lido *Ninguém escreve ao coronel*, de Gabriel García Márquez; em novembro, a leitura foi do livro *Poema sujo*, de Ferreira Gullar; e em dezembro, lemos *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto.

Figura 1: Apresentação do livro do mês



Fonte: *Instagram* do grupo PET Letras Ufal<sup>3</sup>

Em outubro, não aconteceu o encontro planejado devido a realização da XII Semana de Letras. Com isso, a leitura do mês, que seria o livro de contos *No seu pescoço*, de

<sup>3</sup> Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/BzZG6iahfMA/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/BzZG6iahfMA/?utm_source=ig_web_copy_link)> Acesso em: 31 mai. 2021.

Chimamanda Ngozi Adichie, foi realocada para 2020. Esse encontro, que encerrou o primeiro ciclo do projeto, só ocorreu em março, já em formato virtual em decorrência da pandemia.

Além dos encontros para discutir as obras específicas, aconteceu um encontro especial com o tema "A representatividade LGBTQIA+ na literatura". Foi um encontro extra, realizado em julho para contemplar a data do orgulho LGBTQIA+. Nele, os/as participantes levaram obras escritas por autores/as LGBTQIA+ e/ou com protagonistas LGBTQIA+.

Durante a concretização do Clube, foram traçados alguns métodos de divulgação, tanto para chamar a atenção de novos/as integrantes quanto para encaminhar informações importantes. Sendo assim, durante o mês de determinada obra, o grupo criava o que denominou de "Raio X" sobre o autor, ressaltando informações sobre o escritor a fim de suscitar curiosidade. Além disso, fizemos publicações sobre o livro em si, apresentando sua sinopse como uma outra forma de convite para aqueles que ainda tinham dúvidas, ou não conheciam o Clube ou aquela obra em específico. Essa estratégia de divulgação era feita principalmente via *Instagram*, por meio de postagens no *feed* principal, nos *stories* e no grupo do *Whatsapp* do Clube.

Figura 2: Postagem de um RAIO-X nas redes sociais



Fonte: *Instagram* do grupo PET Letras Ufal <sup>4</sup>

Vale ressaltar que esse primeiro ciclo foi experimental. Finalmente, o grupo tinha tirado aquela ideia do papel, feito planejamentos, mas o projeto foi se configurando, tomando

<sup>4</sup> Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/Bw2yW1aBEpS/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/Bw2yW1aBEpS/?utm_source=ig_web_copy_link)> Acesso em: 31 mai. 2021.



forma e se concretizando enquanto Clube PET de Leitura aos poucos, após a realização de cada encontro.

O segundo ciclo foi extremamente desafiador. Estávamos em 2020, com uma nova proposta para o Clube em mãos, com uma nova seleção de livros e temas – dessa vez construída coletivamente através de um formulário de avaliação que foi respondido pelas pessoas que participaram do primeiro ciclo – , mas a pandemia do covid-19 deixou de ser apenas uma possibilidade e começou a se tornar realidade. A universidade parou, cidades se fecharam como um livro abandonado no início, e o Clube se viu em um novo contexto de realização. Mesmo com a universidade fechada, o Programa de Educação Tutorial não parou, continuamos atuando de maneira remota e nos reinventando, agora em um contexto pandêmico, sem vacina e sem previsões de retorno. Porém, tínhamos que continuar com nossas atividades e mais do que nunca com o clube de leitura para aproximar as pessoas que foram obrigadas a se distanciar. Foi um processo difícil de adaptação, mas conseguimos construir um caminho.

Inicialmente, os encontros foram realizados em uma sala virtual de comunicação através da plataforma *Discord*, sempre em um dia da última semana do mês. Depois de alguns meses, migramos para o *Google Meet*, pois o grupo considerou a plataforma mais viável e acessível. A mudança principal consistiu em separar a contribuição dos/as professores/as no dia do encontro e, assim, surgiu a ideia de realizar *lives* do Clube PET de Leitura no *Instagram*, que tinham como objetivo proporcionar um espaço expositivo para que professores/as pesquisadores/as, de determinadas obras e movimentos literários, pudessem contribuir com outras possibilidades de leitura antes dos encontros síncronos virtuais. A partir desse momento, tínhamos um encontro para a formação dos/as leitores/as e outro para discussão coletiva para todos/as que tivessem o desejo de participar. Então, o Clube que sempre se preocupou com a forma, agora tinha um momento especial dedicado à forma e outro específico para o conteúdo. Outra novidade foi a distribuição de encontros entre obras específicas e temas diversos.

A partir disso, o segundo ciclo iniciou em abril de 2020 com o livro *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; em junho, o encontro foi realizado com o tema “Literatura e mulheres: autoria e protagonismo”; em junho, lemos o livro *O alienista*, de Machado de Assis; em julho, foi a vez do tema “Literatura e negritude: autoria e protagonismo”; em agosto, lemos *Senhora*, de José de Alencar; em setembro, foi um encontro temático sobre “Literatura brasileira do século XVII ao XXI”; em outubro, foi realizado outro encontro temático, dessa

vez com o tema “Halloween”; em novembro, o projeto deu uma pausa para que os/as petianos/as pudessem reavaliar algumas ações; e em dezembro, o segundo ciclo foi encerrado com um encontro temático sobre “Literatura LGBTQIA+”.

Figura 3: Divulgação do encontro especial



Fonte: *Instagram* do grupo PET Letras Ufal <sup>5</sup>

Utilizando Tragino (2013), que sintetiza o pensamento de Roger Chartier, entendemos que a visão sobre o Clube PET de Leitura sempre foi a de “enxergar a leitura como um processo coletivo de produção de sentido do texto, e não apenas como um efeito de um ato individual e silencioso.” (TRAGINO, 2013, p.29).

Como resultado, o Clube cumpriu com o seu papel de criar um espaço de compartilhamento coletivo de percepções dos textos, que contribuiu para o papel formador de um sujeito leitor, geralmente frustrado pela experiência escolar básica, que quando chega na universidade se depara com quantidades enormes de leituras obrigatórias, e nada prazerosas, em diversos momentos. A troca de experiências entre integrantes de diferentes cursos foi rica, visto que foi possível encontrar no Clube um lugar para se desenvolver enquanto leitor ativo e construir uma nova visão e uma nova maneira de sentir a realidade por meio do texto literário.

O contato com obras, autores e temas diversos possibilitou uma ampliação de repertório cultural e literário, o que nos fez sair de determinadas zonas de conforto e inspirou e incentivou mudanças no que comumente lemos no nosso cotidiano e fora do Clube. Sendo

<sup>5</sup> Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/CIBmOb9LYYL/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CIBmOb9LYYL/?utm_source=ig_web_copy_link)> Acesso em: 31 mai. 2021.

assim, o Clube não se distanciou do seu sentido político da leitura e da literatura, pois como afirma Ana Maria Machado (2011, p. 27), ler literatura é “fundamental para democracia. Permite entender que cada um de nós é diferente do outro e nos ensina a respeitar essas diferenças.”

O projeto também propiciou momentos ímpares, tais como o encontro dos integrantes do Clube com o escritor Geovani Martins em novembro de 2019 durante a 9ª Bienal Internacional do Livro de Alagoas. Muitos tinham conhecido o autor por causa do Clube, quando o seu livro de estreia, “O sol na cabeça”, foi lido e discutido em julho daquele ano. Conhecer o autor de um livro que todos amaram foi importante para desmistificar a relação entre autor-obra, em que muitas vezes o autor parece ser uma imagem distante, colocada em um pedestal. O encontro desconstruiu esse pensamento, pois conhecemos uma pessoa e um leitor, assim como nós, e isso atribuiu outras dimensões e significados íntimos para a sua obra.

Figura 4: Imagem da 9ª Bienal do Livro, conversa com o escritor Geovani Martins



Fonte: *Instagram* do grupo PET Letras Ufal<sup>6</sup>

Além disso, a atividade foi uma forma bastante eficaz para integrar os membros do grupo PET com os demais estudantes da graduação, bem como exercitar as capacidades dos membros na mediação de debates e discussões. Ademais, o programa defende a educação

<sup>6</sup> Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/B4p\\_R3sBssr/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/B4p_R3sBssr/?utm_source=ig_web_copy_link)> Acesso em: 31 mai. 2021.

tutorial como seu principal objetivo, sustentado pelos três pilares da universidade que são, ensino, pesquisa e extensão, por isso, conseguimos não apenas desenvolver nosso potencial de tutoria e comunicação, mas também novas formas de pesquisar, pensando e refletindo criticamente sobre as diversas obras apresentadas no Clube, criação de métodos para compartilhar conhecimentos desenvolvidos na pesquisa. O eixo extensão também foi fortalecido, pois o Clube PET de Leitura foi ampliado e atualmente não contempla apenas os/as discentes/docentes da Universidade Federal de Alagoas, mas se tornou aberto para toda comunidade que possa se interessar, de todos os cantos do Brasil, por meio das novas tecnologias.

Outrossim, a pesquisa gerou uma produção prática de apoio aos/às leitores/as que foi a criação do *planner* de leitura, disponibilizado pelo grupo para os/as participantes do Clube. O *planner* tem uma função prática de ajudar o/a leitor/a a organizar suas leituras e pensamentos, marcar trechos especiais, atribuir notas pessoais sobre as leituras. Ele foi o resultado do incentivo ao desenvolvimento criativo dos/as petianos/as e ajudou diversos/as participantes a manter e criar novos hábitos durante a experiência de leitura.

Figura 5: Imagens do *planner*

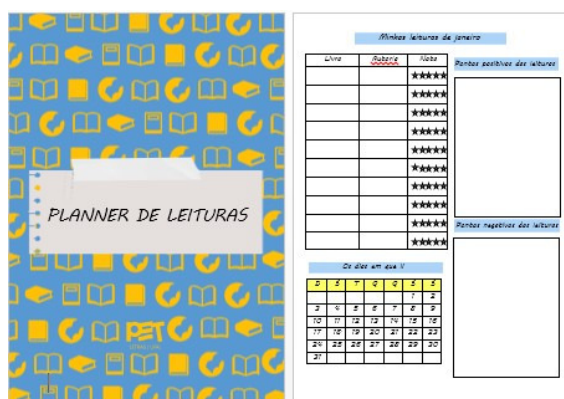
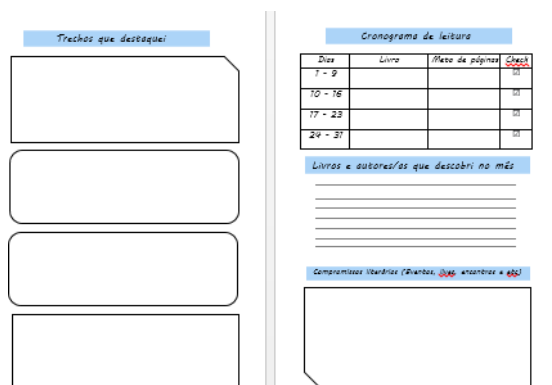


Figura 6



Fonte: Instagram do grupo PET Letras Ufal<sup>7</sup>

### 3. Considerações finais: fechando o livro mais uma vez

Diante do que foi apresentado acima, o Clube PET de Leitura é uma atividade com bastante relevância, pois, além de possibilitar uma maior leitura de textos literários, propicia também um exercício de intertextualidade com embasamento crítico literário e o espaço de

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1s4moHtBvLpPDqwTPut0v7GEmLbKa4ZRI/view>> Acesso em: 31 mai. 2021.

debates e discussões pertinentes, tão necessários para a formação do leitor na universidade. A literatura tem o poder de ampliação dos horizontes mentais e do sentir individual do mundo, pois nos permite vivenciar universos que não são nossos, nos colocando, assim, diante da perspectiva do outro que completa e constitui, nos tornando acima de tudo mais humanos.

Colocando novamente esse relato de experiência, que se metamorfoseia em livro, de volta na estante, sentimos o farfalhar das páginas da vida em que essa segunda leitura, cheia de histórias e memórias que orbitam nossa mente, nos tornou diferentes, mais humanos. Heráclito, em sua filosofia, disse que ninguém se banha duas vezes no mesmo rio. Sentimos que isso aconteceu nesse relato, rememorando todo o caminho, agora um pouco mais velhos e egressos do PET Letras, entendemos o quão importante foi o Clube PET de Leitura para nós, que a cada encontro era um novo banho no rio das palavras, que a corrente nos levou por vários e diferentes sentidos, e que nos guiou até esse momento em que podemos compartilhar esse relato.

A alma do Clube sempre foi compartilhar, isso mesmo, compartilhar risos, lágrimas, raivas, dores. Compartilhar cada pedaço de sentido e de mundo que a literatura possa nos dar, e como foi bom poder estar um com o outro e nos sentirmos completos. Que essa conclusão seja apenas mera formalidade e que a construção desse Clube sirva de inspiração para criação de diversos outros, na sua rua, no seu bairro, na sua cidade ou na rede social mais próxima. Fim.

## Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FUNKE, Cornelia. **Sangue de tinta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra**: reflexões sobre livros e práticas de leituras. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TRAGINO, Arnon. O leitor, a leitura, o livro e a literatura na estética da recepção e na história cultural. **Revista Mosaicum**, n. 18, 2013. Disponível em:

<<https://revistamosaicum.org/index.php/mosaicum/article/view/219>>. Acesso em: 28 May 2021.

# CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA COM O PAESPE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS BOLSISTAS DO PET LETRAS

## CONTRIBUTIONS OF THE EXPERIENCE WITH PAESPE TO THE TEACHER TRAINING OF PET LETRAS SCHOLARSHIPS

Fransuelly Raimundo da Silva Rêgo<sup>1</sup>

**Resumo:** Cômicos dos impactos promovidos por uma profícua formação para a atuação do profissional docente, o presente relato de experiência objetiva refletir acerca das contribuições advindas do Programa de Educação Tutorial, o PET, do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no processo formativo dos petianos enquanto docentes em processo de formação inicial através da experiência com o PAESPE. Para tal, destaca-se que o PET adota a perspectiva da formação reflexiva dos futuros profissionais (SHÖN, 2000) e um fazer docente responsivo e responsável (BAKHTIN, 2003). E como contribuições do programa destacam-se três: em primeiro lugar, a vivência de experiências enriquecedoras com o tripé universitário, rearticulando teoria e prática na ação docente; em segundo, uma desafiadora elaboração transdisciplinar dos conhecimentos docentes, e em terceiro, uma interação contínua entre a comunidade acadêmica e a não acadêmica, aspecto que possibilita ação da responsabilidade social e ética do sujeito docente entre as comunidades.

**Palavras-Chave:** Formação Docente. PET. PAESPE.

**Abstract:** Aware of the impacts promoted by a serviceable training for the performance of the teaching professional, this experience report aims to reflect on the contributions arising from the Tutorial Education Program, PET, of the Language and Literature, course at the Federal University of Alagoas (UFAL), in the formative process of the Petians as teachers in process of initial formation through the experience with PAESPE. To this end, it is highlighted that PET adopts the perspective of reflective training of future professionals (SHÖN, 2000) and a responsive and responsible teaching practice (BAKHTIN, 2003). Three of the program's contributions stand out: first, the experience of enriching experiences with the university tripod, articulating theory and practice in the teaching action; secondly, a challenging transdisciplinary elaboration of teaching knowledge, and thirdly, a continuous interaction between the academic and non-academic communities, an aspect that enables the action of social and ethical responsibility of the teaching subject between communities.

**Keywords:** Formation. Teacher. PET. PAESPE.

### 1. Introdução

Pensar acerca das discussões que envolvem o recente campo de estudos da Formação de Professores, conforme destaca André (2010), para além da divisão entre formação inicial e/ou continuada, é também debruçar-se sobre o processo formativo que constitui os sujeitos

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Espanhol pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Participou do PET Letras no período de 2014 a 2016. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas.

licenciandos; considerando, por exemplo, fatores como a oportunização aos discentes, por parte das instituições formadoras, de experiências significativas ao longo da graduação em que as especificidades do trabalho docente, como a integração entre teoria e prática, são vivenciadas reflexivamente produzindo impactos que continuam a reverberar posteriormente no exercício deste profissional.

Nesta perspectiva, o presente relato de experiência pretende refletir acerca das contribuições promovidas pelo grupo do Programa de Educação Tutorial, o PET, do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o PET Letras Ufal, no tocante à formação docente de seus bolsistas. Para tal, será apresentada, inicialmente, um pouco da história do programa PET e também do percurso do grupo PET do curso de Letras na UFAL; e em seguida serão apresentadas algumas considerações acerca das contribuições da participação do citado grupo no Programa de Apoio às Escolas Públicas do Estado (PAESPE) para a formação dos petianos em atuação.

## **2. O Programa de Educação Tutorial: um relevante espaço formativo na graduação**

Inicialmente denominado de Programa Especial de Treinamento ao ser criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o então PET pretendia incentivar e preparar os graduandos dos diferentes cursos universitários para ingressarem nos programas de pós-graduação (PPGs). Contudo, ao longo dos anos que se seguiram a sua criação, entre a chamada fase de experimentação e a fase de resistência (MARTIN, 2005), o programa em sua surpreendente trajetória enfrentaria crises, ameaças iminentes de extinção e diversas lutas pela sua permanência que evidenciariam a sua grande força de mobilização.

Assim, ao final de 1999, ao ser transferido para Secretária de Educação Superior, do Ministério da Educação (MEC), o programa passou a estar sob a incumbência do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior (DEPEM). Junto desta reformulação de 1999, os propósitos do programa também foram alterados, os quais passaram a buscar a melhoria dos cursos de graduação associada à promoção da consciência social e cidadania de seus participantes (USP, 2009). Em 2004, o programa passa a ser chamado de Programa de Educação Tutorial, nome que até o presente se mantém.

Conforme o Manual de Orientações Básicas, o MOB, manual que define a filosofia e garante a unidade nacional do programa, composto por grupos tutoriais de aprendizagem de doze alunos bolsistas sob a orientação de um professor tutor, “o programa busca propiciar aos

alunos condições para a realização de atividades extracurriculares, que complementem a sua formação acadêmica” tendo em vista o atendimento das necessidades da própria graduação. Nesse sentido, em mais de quarenta anos de existência, o PET não apenas tem assumido um compromisso de aperfeiçoamento e melhoria do ensino superior como tem produzido frutos que atestam o cumprimento deste compromisso bem como o revelam como “o mais inovador e eficiente programa de qualificação da formação acadêmica do ensino de Graduação brasileiro” (MELO FILHO, 2019, p. 33).

Dentre as marcantes características que identificam o programa e que são detalhadamente descritas no MOB, destacam-se três, para análise proposta neste trabalho, a saber: a realização de atividades que amalgamam o chamado tripé universitário, ensino, pesquisa e extensão; a formação acadêmica abrangente com um conteúdo programático que inibe uma especialização prematura em uma ou mais disciplinas, sub-áreas e/ou linhas de atuação da graduação e a interação permanente tanto com a comunidade acadêmica quanto a comunidade exterior a IES, o que promove uma intensa troca de experiências em um processo de reflexividade numa relação de mútua aprendizagem. Feitas tais colocações, na próxima seção será abordada, ainda que brevemente, um pouco da trajetória do grupo PET Letras na Ufal.

### **3. O PET no curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas**

Tratando-se do primeiro PET a ser implantado na Universidade Federal de Alagoas, portanto pioneiro no exercício da educação tutorial na citada IES, o grupo foi criado em abril de 1988 por meio da ação proeminente e aguerrida da professora doutora Maria Denilda Moura, sua primeira tutora, que permaneceu na tutoria do grupo por cerca de vinte e um anos. Ao iniciar sua atuação, o grupo era composto por quatro bolsistas, já no ano de 1989 foram acrescentados mais quatro componentes a esse quadro, fato que na sequência voltou a se repetir até o grupo apresentar um quantitativo de doze bolsistas, atendendo às especificidades propostas pelo programa.

É pertinente destacar como o percurso trilhado pelo PET Letras dentro da Ufal traz, em suas raízes, episódios de lutas e enfrentamento de obstáculos no caminho para o estabelecimento e consolidação do PET, semelhantemente às dificuldades que também foram enfrentados pelo programa a nível nacional na fase de resistência. Assim, a esse respeito, menciona-se que, num dos períodos de maior crise vivenciado por petianos e tutores, especialmente no ano de 1999, na ocorrência da extinção do programa pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, o PET Letras de maneira resiliente foi um dos grupos



que manteve seu funcionamento por espaço de um ano, sem o recebimento do auxílio financeiro. Numa das fases mais críticas da crise, em decorrência do atraso ou do não pagamento integral das bolsas, muitos grupos da Ufal tiveram reduções em seu quantitativo de bolsistas, o PET Letras, contudo, foi o único da instituição que obteve êxito na preservação do quadro de seus doze bolsistas.

Pontua-se ainda que, ao longo de sua trajetória, atualmente já bem consolidada, com mais de trinta anos de existência, o PET Letras não apenas recebeu como também tem estimulado a participação de graduandos de diferentes períodos que, inseridos no campo de Letras, desenvolveram e desenvolvem estudos em distintas áreas a exemplo dos estudos na área da Linguística, da Literatura, dos Estudos Culturais, entre outros, fator que configura o conjunto das pesquisas desenvolvidas por cada petiano com um caráter marcadamente interdisciplinar. Tal interdisciplinaridade por sua vez é, conforme exposto no MOB, enquanto característica própria do programa, fundamental para uma formação acadêmica que seja coerente com o “atual estágio de desenvolvimento da ciência” e “[...] indispensável para os cursos de graduação que tenham interface com outras áreas/subáreas do conhecimento (MOB, p. 9)” como é o caso do curso de Letras e suas licenciaturas.

Desse modo, o grupo tem promovido ações que atendem a tríade ensino, pesquisa e extensão bem como realiza eventos acadêmicos e culturais junto à graduação e com o apoio da Faculdade de Letras (FALE). Dentre os eventos que são realizados em parceria com a direção da Fale, a coordenação da graduação e o Núcleo de Estudos Indigenistas (NEI), menciona-se A Semana de Letras. Um evento que é realizado anualmente e que traz para discussão diversos temas que compõem a área de Letras, além de reunir um público heterogêneo, composto não apenas pelos discentes e docentes do curso de Letras da Ufal, mas também pelos integrantes da comunidade externa à universidade e demais membros de outras instituições de ensino.

#### **4. O PET Letras no desenvolvimento do PAESPE**

Iniciado em 1993 pelo professor Roberaldo Carvalho de Souza, com o objetivo de atender às necessidades da comunidade escolar vulnerável, particularmente o segmento composto pelos discentes oriundos de escolas públicas situadas no entorno da UFAL (Campus A.C. Simões), o programa de Apoio às Escolas Públicas do Estado (PAESPE) trata-se de um projeto de pesquisa, ensino e extensão desenvolvido por outro grupo PET da UFAL, a saber, o PET Conexões do Saberes/Ciência e Tecnologia. E nesta iniciativa, juntamente com a atuação

de grupos PET de cursos da mesma IES como PET Arquitetura, PET Engenharia Ambiental, PET Engenharia Civil e PET Psicologia, o PET Letras é parceiro do PAESPE compondo o quadro de professores voluntários que atuam na ministração das aulas.

Ofertado como um curso comunitário preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa dispôs de uma infraestrutura que conta com um prédio reservado à realização de suas atividades, um ambiente climatizado, com sala de aula, uma biblioteca e uma sala de informática. É válido mencionar que a sala de aula mencionada encontra-se devidamente mobiliada com um quantitativo de oitenta carteiras para acomodar os alunos, um quadro branco, um projetor multimídia que acompanha um computador e um aparelho home theater. Já a biblioteca oferta, dentre outros materiais, em seu acervo, livros didáticos e paradidáticos que se destinam ao público do ensino médio. A sala de informática apresenta quatro computadores com acesso à internet, que podem ser utilizados pelos estudantes para a realização de pesquisas, estudos e trabalho escolares.

Existe ainda um desdobramento do Programa, denominado de PAESPE Júnior, o qual visa atender os alunos que estão ingressando o ensino médio, neste caso, as aulas são ministradas aos sábados pela manhã. Ao longo dos anos, o Programa tem oferecido cerca de duzentas vagas à comunidade, desse total, cento e vinte são destinadas aos alunos do nono ano do ensino fundamental e ao primeiro ano do ensino médio, trata-se das vagas reservadas ao PAESPE Júnior. Já as oitenta vagas restantes são direcionadas aos estudantes do segundo ano do ensino médio, os quais compõem o PAESPE.

No período de março a dezembro de 2015, a participação do PET Letras, o qual tem se comprometido com a ministração de aulas das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Literatura e Redação, ocorreu às terças e quartas-feiras no período noturno, durante todo o ano, pelo PAESPE. Em relação à expansão do projeto, o PAESPE Junior, o PET Letras ministra aulas de Língua Portuguesa e Redação, aos sábados, pela manhã, em uma organização quinzenal, ao longo de todo o citado ano. Dentre outros objetivos, procura-se com a atividade proporcionar e acrescentar as condições de acesso ao ensino superior de jovens carentes, por meio da oportunização do ensino e da difusão de conhecimentos, particularmente no campo da linguagem e da literatura.

## **5. Impactos da participação no PAESPE para a formação docente dos bolsistas do PET Letras**

Ao considerar as habilidades e competências a serem desenvolvidas no processo formativo do professor de Línguas e suas Literaturas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do

Curso de Letras em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras delinea qual deve ser o perfil egresso desse profissional, o qual contempla entre outros aspectos: a formação humanística, teórica e prática; uma atitude investigativa indispensável ao processo contínuo de construção do conhecimento na área; autonomia intelectual, responsabilidade social, espírito crítico e conhecimento de processos de investigação que permitam o aprimoramento do planejamento e da prática pedagógica.

A cerca de tais aspectos, destaca-se que a prática exercida pelos graduandos petianos enquanto docentes em processo de formação inicial por meio da experiência do PAESPE e do PAESPE Júnior, com a devida supervisão de professores orientadores do curso de Letras, tem contribuído para o desenvolvimento das habilidades e competências acima mencionadas de modo responsivo e responsável (BAKHTIN, 2003). O que ocorre por meio de atividades como o planejamento e ministração de aulas, elaboração e seleção de materiais didáticos para cada um dos encontros, tendo em vista que o programa não dispõe de um material didático previamente elaborado, reuniões para avaliação, enfrentamento e tomada de decisões no que tange aos problemas e as situações que surgem nos âmbitos teórico e prático da atuação docente.

Nesse sentido, observa-se que o Programa de Educação Tutorial, enquanto política de formação profissional nas universidades brasileiras, tem desenvolvido ações que tomam como base a perspectiva da formação reflexiva dos futuros profissionais (SHON, 2000). E tais ações, a exemplo do próprio PAESPE, articulam harmonicamente os três elementos fundamentais e indissociáveis para a formação no ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão, diferentemente do que ocorre com outros programas/projetos universitários que atendem exclusivamente a apenas um dos três pilares.

Ao nos aprofundarmos um pouco mais acerca da questão, veremos o quão valiosa se mostra para a formação docente a vivência que envolva os três pilares citados. Assim, de acordo com Severino (1996, p. 63), “só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem da pesquisa”, ao corroborar com tal entendimento, Demo (2006, p. 50) afirma que “sem pesquisa não há ensino. A ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa”. A pesquisa faz avançar a produção do conhecimento. Contudo, ainda de acordo com o mesmo autor, isto não pode conduzir o professor a outro extremo oposto, ao extremo do professor que se reconhece exclusivamente como pesquisador, de modo a encerrar-se no espaço da produção científica. Pois a iniciativa da pesquisa precisa e deve responder a uma ou várias demandas do meio

social em que a universidade e os profissionais que são por essa instituição formados se encontram inscritos.

Desse modo, à medida que ocorre uma relação intrínseca de retroalimentação entre tais elementos, tem-se na formação dos licenciandos dentre outros benefícios: em primeiro lugar, o diálogo permanente entre a teoria e a prática.

Ao buscar uma formação que rompa com o modelo dissociativo teoria-prática ainda presente nos currículos de formação docente, o diálogo entre estes campos, oportunizado na participação dos petianos de Letras no PAESPE, produz e continua a produzir profissionais com práticas pedagógicas que buscam adequar-se aos desafios e as singularidades dos mais diferentes contextos de ensino e aprendizagem em que se encontrem inscritos. Para tal, a dinâmica experiência com a atividade da pesquisa atrelada ao ensino e a extensão promove nos sujeitos licenciandos o exercício de uma atitude investigativa permanente, não apenas das situações problema que surgem como de suas próprias práticas e dos demais sujeitos envolvidos para uma atuação de contínuo processo de construção do conhecimento na área. Atitude que demanda o emprego da autonomia intelectual dos docentes na construção de seus conhecimentos.

O segundo benefício que ocorre, na carreira dos profissionais em questão, conforme citado anteriormente, trata-se de desenvolvimento de uma formação acadêmica muito mais abrangente com um conteúdo programático que inibe uma especialização prematura em uma ou mais disciplinas, subáreas e/ou linhas de atuação da graduação. Isto significa que à medida que os graduandos ensinam e pesquisam atuando no PAESPE, enquanto uma atividade de extensão, contribuem paralelamente para combater o fenômeno da hiperespecialização dos saberes (MORIN, 2003). Segundo este autor, o fenômeno da especialização fecha-se em si mesmo “sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte” (MORIN, 2003, p. 13). Neste processo, os saberes e os conteúdos construídos na ministração das disciplinas que compõem a grade curricular da formação inicial dos docentes tendem a uma espécie de retalhamento disciplinar, a um desligamento do diálogo com outras disciplinas ou áreas do saber. É notório que essa perspectiva desagregadora também se encontra presente no ensino básico de modo que se ensinam as crianças e aos jovens “a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar” (MORIN, 2013, p. 15). Nestas condições, as mentes jovens dos alunos do ensino básico ou ensino superior:

[...] perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos. Ora, o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita (MORIN, 2013, p. 15).

A esse respeito, ao compreender uma produção epistemológica que atenta para a necessidade e ao mesmo tempo para o desafio do estabelecimento de relações transdisciplinares na formação ofertada pelos currículos universitários, esclarece-se que a participação dos professores em formação no PAESPE ao passo que estabelece um espaço no qual os saberes “disciplinares, letrados” e aqueles “locais, não acadêmicos, não tecnológicos” (ZOZZOLI, 2016, p. 144) são mobilizados, em sala de aula, promove ainda a construção criativa de “situações interlocutivas relevantes, no interior das quais se leia e se escreva o mundo” (SUASSUNA, 2008, p. 133).

Uma construção que para o professor de língua e literatura, seja ela a língua materna (LM) ou a estrangeira (LE), é de fundamental relevância para que os conhecimentos apresentados pela instituição escolar aos alunos não sejam percebidos por esses sujeitos como “artificiais, sem interesse para a vida prática fora do quadro institucional” (ZOZZOLI, 2016, p. 136). E para que isto ocorra se faz necessário que o professor desenvolva práticas docentes que se atentem e que busquem conhecer as necessidades, as singularidades, as histórias de vida, as opiniões que os discentes trazem para a sala de aula.

A terceira contribuição que se destaca para constituição do profissional docente por meio da participação no PAESPE trata-se da interação permanente tanto com a comunidade acadêmica quanto com a comunidade exterior à universidade, aspecto que fomentou e que continua a fomentar, a curto e longo prazo, um profícuo intercâmbio de experiências entre as comunidades mencionadas. Em tal quadro, encontram-se envolvidos concomitantemente elementos como a reflexividade e a relação de mútua aprendizagem entre professores e alunos. A concepção do sujeito que temos então trata-se da concepção sociohistórica da linguagem na qual discentes e docentes produzirão mediante o estabelecimento da relação de alteridade bakhtiniana. É justamente essa relação que os constitui e é por meio desta que eles são constituídos.

E, ao abordarmos especialmente as implicações da terceira contribuição para a formação do docente no processo descrito acima, evidencia-se a instauração, mesmo que silente, de uma perspectiva de atuação colaborativa entre as partes. Isto porque o crescimento do professor se encontra relacionado a uma escuta atenta das dificuldades e dos êxitos

enfrentados pelos alunos, uma vez que à medida que o aluno avança na aprendizagem o professor também o faz. Haja vista que este profissional está a todo tempo explorando novas possibilidades de atuação, revendo estratégias e metodologias, estudando suas ações para um perene aperfeiçoamento docente.

## 6. Conclusão

A partir das considerações tecidas anteriormente ao longo deste relato de experiência, conclui-se ser extremamente pertinente para a formação docente a participação dos licenciados petianos no PAESPE. E isso ocorre tendo-se em vista que a inserção destes graduandos no projeto promove na constituição profissional dos licenciados um conjunto de experiências, por meio do exercício da docência ainda na graduação, no qual ocorre: a) uma salutar vivência em articulação do tripé universitário pelos petianos, ação que rompe com o modelo dissociativo entre a teoria e a prática no fazer docente; b) um desafiador e necessário exercício de construção transdisciplinar dos conhecimentos na atuação do professor, aspecto que inibe uma hiperespecialização dos saberes e que possibilita uma formação acadêmica mais ampla destes profissionais; e c) uma interação constante da comunidade acadêmica e a comunidade exterior à universidade, fator que favorece a tomada de responsabilidade social e ética pelo sujeito docente em suas ações no trânsito entre as duas comunidades.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181 set./dez.2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARTIN, M. da G. M. **O programa de educação Tutorial: Formação ampla na graduação**. 2005. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFP, Curitiba / PR.
- MELO FILHO, J. F. Programa de educação tutorial: trajetória, desafios e articulações. **Revista Eletrônica do Programa de Educação Tutoria I- Três Lagoas/MS** - vol. 1, n. 1, Outubro 2019, p. 33-56
- MORIN, E. Os desafios. In.\_\_\_\_\_. **A cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL – PET. **Manual de Orientações Básicas.** Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior, Coordenação geral de Relações Acadêmicas de Graduação, Secretaria de Educação Superior, Ministério da Educação, 2006.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pesquisa, pós-graduação e Universidade. In: **Revista da Faculdade Salesiana**, Lorena, v. 24, n. 34, p. 60-68, 1996.

SUASSUNA, L. Ensino de língua portuguesa: os gêneros textuais e a ortodoxia escolar. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. (Org.). **Leitura, escrita e ensino.** Maceió: EDUFAL, 2008, v. único, p. 111-136.

USP. Programa de Educação Tutorial – PET/USP: Projeto de Políticas e Diretrizes Pedagógicas. Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, 2009.

**LINGUAGEM E(M) DIÁLOGOS: A SEMANA DE LETRAS COMO EVENTO  
CIENTÍFICO-CULTURAL MULTIDISCIPLINAR**

**LANGUAGE AND(IN) DIALOGUES: THE SEMANA DE LETRAS AS A  
MULTIDISCIPLINARY SCIENTIFIC-CULTURAL EVENT**

Camilla de Castro Marcelino<sup>1</sup>  
Júlia Cunha Alves Cavalcante<sup>2</sup>  
Mileyde Luciana Marinho Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** A Semana de Letras é um evento anual do PET Letras Ufal, composto por atividades acadêmicas e culturais que contemplam diversas áreas, temas e perspectivas teóricas, voltado para os/as alunos/as de graduação, mas abertas a toda a comunidade acadêmica. Neste trabalho, objetivamos relatar a construção do evento e os resultados obtidos em decorrência de sua realização, refletindo sobre seu caráter científico-cultural multidisciplinar e articulando essa reflexão com a filosofia do PET. Para tanto, selecionamos as atividades da X Semana de Letras e consultamos atas de reuniões do PET Letras Ufal, relatórios do evento e o Manual de Orientações Básicas do PET (MOB). Constatamos que as atividades acadêmicas proporcionam a divulgação, discussão, reflexão e avaliação da produção científica da Faculdade de Letras, além de possibilitarem o contato com pesquisadores, discentes e docentes de outras universidades, ampliando a formação acadêmica em Linguística e Literatura. As atividades culturais, por sua vez, permitem que artistas exponham suas produções e promovem o contato do público com as mais variadas expressões artísticas, como apresentações musicais e teatrais, exposições de produções audiovisuais, pictóricas, fotográficas e afins. Concluímos que, em consonância com o MOB (BRASIL, 2006), o evento estimula os/as petianos/as a desenvolverem capacidade de trabalho em equipe e competências individuais; proporciona a toda a comunidade acadêmica experiências que integram temas, questões e saberes diversos, visando à formação acadêmica e global; propicia a formação crítico-reflexiva necessária na sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Programa de Educação Tutorial. Linguística e Literatura. Evento acadêmico. Evento cultural. Multidisciplinaridade.

**Abstract:** The Semana de Letras is an annual event organized by PET Letras Ufal, It is composed of academic and cultural activities which embrace several areas, themes and theoretical perspectives turned to the graduation students, but opened to the entire academic community. In this article, we have the objective of reporting the construction of the event and the results acquired as an effect of its realization, reflecting about its multidisciplinary scientific-cultural character and articulating this reflection with the PET philosophy. In order

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Participou do grupo PET Letras Ufal no período 2015 a 2018. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de Alagoas.

<sup>2</sup> Graduada em Letras Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Participou do grupo PET Letras Ufal no período 2014 a 2018. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>3</sup> Graduada em Letras Francês pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Participou do grupo PET Letras Ufal no período 2015 a 2018.



to achieve it, we selected the activities from the X Semana de Letras and consulted meeting records, events reports and PET's Manual de Orientações Básicas. We verified that the academic activities provide dissemination, discussion, reflection and evaluation of the scientific production of the Faculdade de Letras in addition to enabling contact with researchers, students and professors from other universities, expanding the linguistic and literary academic graduation. The cultural activities, on the other hand, allow artists to exhibit their productions and promote the public's contact with the most diverse artistic expressions, like musical and theatrical presentations, audiovisual, pictorial, photographic productions exhibitions and others. We concluded that in line with the MOB (BRASIL, 2006), the event stimulates the petianos to develop their working team capacity and individual competences; it provides the entire academic community with experiences that integrate diverse themes, questions and knowledge, aiming at academic and global training; it also provides the critical-reflexive training necessary in contemporary society.

**Keywords:** Tutorial Education Programme. Linguistics and literature. Academic event. Cultural event. Multidisciplinarity.

## 1. Introdução

A Semana de Letras é um evento anual<sup>4</sup> do PET Letras Ufal, composto por atividades acadêmicas e culturais voltadas para os/as alunos/as de graduação (mas abertas a toda a comunidade acadêmica), vinculadas a uma temática que contempla preferencialmente temas e perspectivas teóricas não privilegiadas na grade curricular dos cursos de graduação da Faculdade de Letras (Fale/Ufal), contribuindo para a formação dos/as petianos/as e da comunidade acadêmica em geral.

Ao longo dos anos, o evento tem abrigado subeventos — do próprio grupo PET e de parceiros — e tem contado com um público de, em média, 300 participantes, entre alunos/as de graduação, pós-graduação e professores/as dos vários campi da Ufal e de outras instituições de ensino.

Tendo em vista a importância da Semana de Letras para os/as organizadores/as e os/as participantes em geral (apresentadores/as, ouvintes etc.), o presente trabalho busca relatar as experiências vivenciadas na construção do evento e os resultados obtidos em decorrência de sua realização, refletindo sobre seu caráter científico-cultural multidisciplinar e articulando essa reflexão com a filosofia do PET.

Para exemplificar isso, apresentaremos as atividades da X Semana de Letras, realizada em parceria com o Núcleo de Estudos Indigenistas (NEI), a Direção e as Coordenações de Graduação dos cursos de Letras da Faculdade de Letras da Ufal. Essa edição ocorreu em

---

<sup>4</sup> Em 2020, devido à pandemia da covid-19, não houve Semana de Letras.

2017, com o tema “Linguagem e(m) diálogos”, e abrigou a VII Jornada de Estudos Indigenistas<sup>5</sup>, o V Concurso de Contos Arriete Vilela<sup>6</sup> e a V Expoletras.

Este relato está organizado da seguinte forma: na próxima seção, explicamos alguns aspectos metodológicos; em seguida, expomos e discutimos os resultados, enfatizando a décima edição do evento; por fim, apresentamos as conclusões do trabalho.

## **2. Metodologia**

Este trabalho consiste em um relato da nossa experiência como parte do grupo idealizador e executor da X Semana de Letras<sup>7</sup>, a partir de discussões sobre o planejamento e os resultados alcançados. Para tanto, consultamos registros em atas das reuniões do PET Letras Ufal e em relatórios do evento, bem como o Manual de Orientações Básicas do PET (MOB). Nesse sentido, destacamos que o planejamento do evento foi ponto de pauta da reunião ordinária do grupo, ocorrida semanalmente. Além disso, quando necessário, houve reuniões de cada comissão em outros momentos.

Ressaltamos que o evento aconteceu entre 18 e 22 de setembro, mas seu planejamento, que se iniciou em fevereiro e perdurou ao longo do ano, envolveu atividades como estas: divisão do grupo em comissões (acadêmica, financeira, secretaria, comunicação, manutenção, certificados e Expoletras<sup>8</sup>); pesquisa e definição do tema central, que norteou as palestras e os minicursos ofertados; escolha e convite de componentes para a comissão científica, responsável por avaliar os resumos submetidos; pesquisa e elaboração da identidade visual, usada nos materiais do evento; reserva de salas e auditórios; divulgação; gerenciamento das inscrições; seleção e treinamento de monitores; organização e publicação do livro de resumos e anais; elaboração dos certificados.

Considerando os objetivos deste trabalho, optamos por detalhar e discutir, na próxima seção, as atividades acadêmicas e culturais do evento. Selecionamos as atividades da X Semana de Letras para guiar nossa reflexão, por ter sido a última edição da qual participamos

---

<sup>5</sup> Organizada pelo Prof. Dr. Aldir Santos de Paula.

<sup>6</sup> Organizado pelo Prof. Dr. Marcus Vinícius Matias.

<sup>7</sup> Além das autoras, foram petianos/as organizadores da X Semana de Letras: Alessandra Nunes da Costa, Cinthya Débora de Araújo Santos, Flávia de Melo Barbosa, João Paulo Moreira Lins Silva, Mácllem Luan da Rocha, Natália de Oliveira Souza, Natália Silva Bezerra de Oliveira, Raul Guilherme Cândido da Silva, Thuane Ingrid Azevedo Barbosa e a Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (tutora).

<sup>8</sup> Criada como comissão independente em 2017, na organização da décima edição, em decorrência do sucesso da Expoletras na IX Semana de Letras, em 2016, conforme discutido em Costa et al. (2017).

durante todo o processo de planejamento e execução — além de ter marcado a própria comemoração de uma década do evento.

### **3. Resultados e discussões**

A Semana de Letras toma proporções cada vez maiores, desde sua primeira edição até as mais recentes. O evento busca uma maior integração da comunidade de Letras, com atividades variadas que contemplam diversas áreas, temas e perspectivas teóricas.

Os temas da Semana de Letras são pensados de forma a possibilitar uma abrangência de áreas a serem abarcadas no evento, tal como observamos na sua décima edição, cujo tema “Linguagens e(m) diálogos” já denota, de imediato, seu caráter de intersecção. Além de visar à abrangência de variadas áreas, a temática do evento — e sua programação — é pautada nas datas redondas homenageadas no ano em questão. Assim, em 2017, a X Semana de Letras homenageou artistas e obras que revolucionaram o mundo da arte e dos estudos linguísticos. Nesse ano, o evento comemorou o aniversário de grandes obras da literatura e da linguística, como os 50 anos de *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, e de *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, e os 40 anos de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, assim como os 100 anos do *Livro do desassossego*, de Fernando Pessoa, e os 60 anos do livro *Estruturas Sintáticas*, de Noam Chomsky. Celebramos também o centenário da obra *A fonte*, de Marcel Duchamp, e do nascimento de Frida Kahlo. Além desses, homenageamos os autores Jane Austen e Guimarães Rosa, que, em 2017, completam 200 e 50 anos de morte, respectivamente.

Nesta seção, apresentaremos as atividades acadêmicas e, em seguida, as atividades culturais, discutindo as respectivas contribuições para a formação dos participantes.

#### **3.1 Atividades acadêmicas**

Iniciaremos a descrição das atividades acadêmicas a partir das conferências, que abrem e encerram o evento. A primeira costuma contar com um/a convidado/a de outra universidade, especialista em um tema que esteja relacionado ao do evento, assim como se deu em 2017, com a conferência intitulada *O papel da linguagem na vida dos seres humanos*, ministrada pelo Prof. Dr. José Luiz Fiorin<sup>9</sup>. Nessa edição, a Semana atingiu seu recorde com o maior público em uma conferência, contando especialmente com uma enorme audiência de

---

<sup>9</sup> Por ocasião da participação na X Semana de Letras, o Prof. Dr. José Luiz Fiorin concedeu uma entrevista ao PET Letras Ufal, publicada na segunda edição da Revista Eletrônica Areia.

outras universidades da região, o que nos levou a expandir nossa área de divulgação, tanto naquele ano quanto nos seguintes.

A segunda conferência, a de encerramento, foi ministrada pela Profa. Dra. Maria Gabriela Cardoso Fernandes Costa e tinha como título *O pessoalíssimo fingir do desassossegado Pessoa*, em comemoração aos 100 anos do *Livro do desassossego*, de Fernando Pessoa. É sempre entendido que tais atividades sejam pensadas para abarcar os interesses de uma maior quantidade de participantes, portanto, tentamos fazer com que uma das conferências tenha um foco mais literário, enquanto a outra um foco mais linguístico.

Além disso, a Semana inclui com minicursos, os quais contam com uma limitada quantidade de vagas e são as atividades mais representativas em relação às áreas da graduação, podendo trazer discussões mais específicas de uma disciplina ou temas mais abrangentes, escolhidos pelos/as próprios/as professores/as que os ministrarão. Os minicursos costumam durar três dias e são especialmente voltados para os/as graduandos/as que pretendem saber um pouco mais acerca das áreas de pesquisa, ensino e extensão que podem escolher seguir ao longo de sua trajetória na universidade, bem como sobre as especificidades de uma determinada linha de estudos.

Na X Semana de Letras, contamos com 12 minicursos, com carga horária total de 6h, desenvolvidos à tarde e à noite. Foram eles os seguintes: pela noite, *Projeto de pesquisa: da escolha do tema até a formatação digital*, *A fonte do Surrealismo: as vanguardas, Tradição e experimentação em 14 versos*, *Semântica: sentidos em diálogo*, *Índios do Brasil: da literatura à realidade* e *Análise midiática da música popular massiva*; já pela tarde, *Estruturas sintáticas*, *O uso de atividades lúdicas no ensino de LE*, *Trânsitos e fronteiras literárias*, *Real maravilhoso, realismo mágico e fantástico na literatura*, *Processo tradutório interlingual bilíngue: genotexto em inglês e fenotexto em português* e *Sinalizando o curso de Letras: Libras para iniciantes*.

As mesas-redondas ocorreram em três dos cinco dias do evento, no período entre os minicursos da tarde e da noite, com duas opções a cada dia, para que os alunos pudessem escolher aquela cujo tema mais os interessava. Na X Semana de Letras, ocorreram seis mesas-redondas, sendo elas as seguintes: *Diálogos linguísticos*, *Língua e literatura portuguesa em sala de aula*, *Língua e literatura estrangeira em sala de aula*, *Outros caminhos linguísticos: psico e neurolinguística*, *Diálogos literários* e *Projetos de extensão da Faculdade de Letras*.

O evento contou também com as comunicações orais, uma das atividades mais aguardadas pela grande maioria dos graduandos, visto que, a partir dela, eles têm a

oportunidade de apresentar os projetos de pesquisa que vêm desenvolvendo. Para a maioria dos/as estudantes de graduação, a Semana de Letras é o espaço em que eles vivenciam, pela primeira vez, a experiência de apresentar seus próprios artigos científicos. Em 2017, tivemos mais de 60 inscrições para essa atividade, que abarcou pesquisas de diversas áreas literárias e linguísticas e contou com a participação de um grande número de discentes de universidades da região.

Com essas atividades, o evento contribui para a divulgação, discussão, reflexão e avaliação da produção científica da Fale, além de possibilitar o contato com pesquisadores/as, discentes e docentes de outras universidades. Conseqüentemente, promove/estimula a inovação no curso através de um maior engajamento dos/as graduandos/as (e demais participantes) nas demandas de modernização da formação na área de Letras.

### **3.2 Atividades culturais**

Além das atividades acadêmicas que compõem a Semana de Letras, esta também é formada por uma série de atividades culturais. Já no dia de abertura do evento, dá-se a primeira apresentação, na qual, comumente, ocorrem espetáculos musicais de artistas convidados/as, assim como aconteceu na décima edição da Semana, aqui utilizada como exemplo.

Outra atividade cultural desenvolvida durante a Semana de Letras é o CinePET. Nele são exibidas produções audiovisuais (longas-metragens, curtas-metragens, documentários, episódios de séries, etc.) relacionadas com as datas homenageadas no evento. Após a exibição da produção audiovisual escolhida, o/a convidado/a para mediar à atividade aponta algumas considerações a respeito da obra e abre a discussão para a participação dos presentes. Na X Semana de Letras, o filme exibido foi *A hora da estrela* (1945), de Suzana Amaral, em comemoração aos 40 anos de publicação do livro homônimo, de Clarice Lispector, no qual o filme foi baseado. Uma atividade afim ao CinePET é o CiNEI, este está inserido na programação da Jornada de Estudos Indigenistas e conta com a exibição de produções audiovisuais ligadas a esses estudos. Na X Semana, foi exibido e discutido o documentário *O dia em que a lua menstruou* (2006).

A Semana de Letras também inclui em sua programação o desenvolvimento de oficinas. Nelas, ao longo de suas duas horas de duração, os participantes do evento podem praticar atividades ligadas aos mais diversos campos. Na X Semana, foram ofertadas oficinas de *movie maker*, plantação, contação de história, teatro e bordado, cujos/as ministrantes eram,

em sua maioria, externos/as à universidade, estabelecendo, assim, a aproximação entre a instituição e a comunidade.

O concurso de contos Arriete Vilela é outra atividade cultural ligada à Semana. Nele os/as estudantes do curso de Letras da Fale podem submeter seus contos, que serão avaliados por uma comissão específica coordenada pelo Prof. Dr. Marcus Vinícius Matias, membro do departamento da mesma faculdade. O conto vencedor é lido performaticamente durante a conferência de encerramento do evento, e seu/sua autor/a é gratificado com livros teóricos e literários, além de receber a certificação da premiação e ter sua produção publicada na Revista Eletrônica Areia. A escritora Arriete Vilela, uma das maiores representantes da literatura alagoana contemporânea e cujo nome intitula o concurso em questão, costuma se fazer presente durante a cerimônia de premiação, assim como se deu em 2017, ano em que o concurso estava em sua quinta edição e que teve como vencedor o conto *Foguinho*, de Luciano Mendes Duarte Júnior.

Por fim, uma das atividades culturais mais marcantes da Semana é a Expoletras. Presente no evento desde 2013, a Expoletras é um espaço que visa a estimular a produção artística dos alunos de Letras, bem como de toda a comunidade universitária ou externa ao Campus, através da divulgação das mais diversas produções artísticas, tanto do âmbito literário – como poemas, contos, crônicas, cordéis, etc. —, bem como de outros âmbitos, como o pictórico, o fotográfico, o musical e o teatral. Em 2017, a Expoletras — que tem seu espaço ornamentado com base nas datas celebradas — trouxe, em sua V edição, uma intersecção entre algumas das obras homenageadas, como *Cem anos de solidão* (1967), de Gabriel García Márques e *Morte e Vida Severina* (1967), de João Cabral de Melo Neto, bem como entre grandes nomes das artes plásticas, como o francês Marcel Duchamp e a pintora mexicana Frida Kahlo.

Ademais, em 2017, a Expoletras lançou um novo projeto chamado Retrato. Nele, foi aberto um espaço de debate no qual alguns/mas escritores/as alagoanos/as convidados/as puderam discutir sobre suas publicações, bem como a respeito do cenário de criação literária contemporânea em Alagoas. Assim, a Expoletras atua como importante espaço de divulgação de produções artísticas dos mais variados âmbitos, bem como de aproximação e troca de experiências entre os/as artistas e o público.

Desse modo, a partir do desenvolvimento das atividades brevemente apresentadas e comentadas anteriormente, exemplificadas a partir da X Semana de Letras, o evento cria um espaço no qual os/as participantes podem entrar em contato com as mais variadas expressões

culturais e podem lidar com elas de forma mais prática, através de oficinas, ou expondo suas produções artísticas (através da Expoletras) e, no caso dos/as escritores/as da Fale, participando do concurso de contos. Assim, através dessas atividades, o evento traz para a Faculdade de Letras da Ufal, espaço marcado pelo seu caráter acadêmico, o contato e a realização com/de variadas manifestações artísticas, que pode ser desfrutado pelo público da Semana.

#### 4. Conclusão

Neste trabalho, refletimos sobre a construção da Semana de Letras e os resultados obtidos em decorrência de sua realização. Por meio do relato das atividades da décima edição, com o tema “Linguagem e(m) diálogos”, observamos que o evento contribui para a formação dos/as petianos/as e de toda a comunidade acadêmica atendida pelo grupo. Nesse sentido, salientamos que a Semana de Letras, desde o planejamento até a execução, está em consonância com a filosofia e os objetivos do PET, conforme o MOB (BRASIL, 2006).

A construção de um evento como a Semana de Letras, com grande participação da comunidade acadêmica e marcado pelo caráter científico-cultural e multidisciplinar, estimula os/as petianos/as a desenvolverem diversas competências (criatividade, comunicação, gerenciamento de projeto etc.) que envolvem a compreensão das características e dinâmicas individuais e — ao mesmo tempo — a capacidade de trabalho em equipe, considerando-se a responsabilidade coletiva de atender às demandas dos cursos de graduação.

Por sua vez, a realização de um evento com as características já destacadas proporciona a todos — organizadores e participantes em geral — a vivência de experiências que integram temas, questões e saberes diversos, ampliando a formação acadêmica e global. Portanto, concluimos afirmando que a Semana de Letras possibilita a formação crítico-reflexiva necessária para o enfrentamento, como estudantes/profissionais da área e cidadãos/ãs, dos desafios da sociedade contemporânea.

#### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de Orientações Básicas – PET**. Brasília, 2006. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=338-manualorientbasicas&category\\_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=338-manualorientbasicas&category_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192)>.

Acesso em: 15 maio 2021.

COSTA, Alessandra Nunes da et al. Exposição artística no meio acadêmico: o contato com a arte através da Expoletras. **Anais do IV Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia: ciências, saberes e sociedade em rede**. Maceió, 2017. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/anaisdocaiite/issue/viewIssue/242/63>>. Acesso em: 20 maio 2021.



## MINHAS (BOAS!) MEMÓRIAS DO PET LETRAS UFAL<sup>1</sup>

## MY (GOOD!) MEMORIES OF THE PET LETRAS UFAL

Núbia Rabelo Bakker Faria<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho se propõe a relatar a minha experiência como tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) Letras UFAL, entre 2010 e 2016. São descritas algumas atividades realizadas, seguidas de análise sobre seu desenvolvimento e impacto. É dado destaque especial à criação da logomarca do grupo, à Semana de Letras, ao Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas (Paespe), aos Encontros Regionais (EnePET) e Nacionais (EnaPET), à estruturação do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação da UFAL (CLAA) e à criação da Revista Areia. Como é próprio de um relato de experiência, são destacadas impressões pessoais e dado relevo a pessoas e episódios marcantes da trajetória relatada.

**Palavras-chave:** Programa de Educação Tutorial. PET Letras UFAL. Tutoria.

**Abstract:** This paper aims to report my experience as tutor of the Tutorial Education Programa at the Federal University of Alagoas (PET – Letras UFAL), between 2010 and 2016. Some of the activities carried out are described, followed by an analysis of their development and impact. Special emphasis is given to the creation of the group's logo, the Week of Letters Workshop, the Support Program for Students from Public Schools (Paespe), the PET Regional and National Meetings (EnePET and EnaPET), the structuring of the Local Monitoring and Evaluation Committee of Ufal (CLAA) and the creation of the Areia Magazine. As expected from an experience report, personal impressions are highlighted and an emphasis is given to the remarkable people and episodes of the reported trajectory.

**Key-words:** Tutorial Education Program. PET Letras UFAL. Tutoring

### 1. Introdução

Em junho de 2018, por ocasião da apresentação do meu Memorial Acadêmico para ascender à classe de Professora Titular da Faculdade de Letras da UFAL, reservei um item especialmente dedicado a tratar da minha experiência junto ao PET Letras. Fui tutora de novembro 2010 a dezembro de 2016, em substituição à professora Maria Denilda Moura, fundadora do grupo e única tutora até então. Voltar a este relato de experiência alguns anos depois, para integrá-lo a este número temático da Revista Areia, permite-me olhar para esta memória de um lugar um pouco mais distante e dar ao que disse então novos contornos.

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste texto foi originalmente publicada no meu Memorial Acadêmico, disponível em [Repositório UFAL: Memorial Acadêmico: a língua é a letra](#)

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. Foi tutora do PET Letras no período de 2010 a 2016.

Falar do PET exige também algumas poucas explicações prévias para situar a atividade, desconhecida por muitos, apesar de estar presente em várias instituições de ensino superior, sobretudo as federais, desde os anos 80. Historiando, muito sucintamente, o Programa foi criado em finais dos anos 70, vinculado à Capes e com o nome de *Programa Especial de Treinamento* – PET, cuja finalidade era reunir grupos de estudantes que receberiam uma bolsa para se dedicarem integralmente aos estudos, alimentando, dessa forma, os programas de pós-graduação do país que começavam a se multiplicar. Esta primeira fase de funcionamento do PET durou até fins dos anos 90, quando o Programa foi suspenso e, por forte pressão e mobilização dos grupos existentes, voltou a funcionar vinculado ao MEC-SESu, com novo nome e filosofia.

No âmbito da UFAL, a professora Maria Denilda Moura elaborou, em 1987, o projeto de criação do PET Letras, aprovado no ano seguinte, em abril de 1988, formando o primeiro grupo PET da instituição. A criação do PET Letras estava diretamente ligada às providências que já estavam sendo tomadas pela mesma professora para a criação do Mestrado, em 1989, e, posteriormente, do Doutorado em Letras e Linguística. Mais uma vez, tratava-se de uma ação *pioneira*: o primeiro programa de pós-graduação da UFAL. Além de coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) por 7 anos, a professora Denilda tutoriou o PET por mais de 20 anos, até novembro de 2010, quando foi aberta a seleção para escolha de um novo tutor para o grupo, à qual me candidatei e fui aprovada.

Em tempos de memorar, referir-me à saudosa professora Denilda (1941-2020) é também tornar público o meu reconhecimento pelo muito que fez pela Universidade Federal de Alagoas mas, muito especialmente, por cada um de nós que fazemos parte da hoje Faculdade de Letras. Além de tutora egressa, sou também egressa do PPGLL, onde obtive meus títulos de mestra e doutora.

## **2. Seis anos como tutora do PET Letras**

Para os propósitos deste relato de experiência, gostaria de esclarecer que, embora o PET já estivesse nacionalmente reformulado, transferido do âmbito da Capes para o MEC-SESu com nova filosofia e sua denominação atual – *Programa de Educação Tutorial* –, o PET Letras guardava ainda uma forte marca de seus anos iniciais de criação, quando estava voltado prioritariamente para a formação de alunos/as visando a pós-graduação.

No momento em que assumi a tutoria no grupo, estavam em pleno andamento as providências para a realização do X Encontro Nordestino de grupos PET – Enepet, cujo tema

foi *PET+10: reencontro para novas ideias*, ocorrido na UFAL, em fevereiro de 2011. Integrei a equipe de organização em seus últimos meses de trabalho. Durante o evento, participei de todas as reuniões que discutiam as diretrizes e filosofia do Programa. Aprendia e via a necessidade de repensar a forma de atuação do grupo, de cujas atividades havia participado várias vezes como professora colaboradora em seminários internos e em minicursos nas Semanas de Letras. Desejava implementar mudanças, não só para imprimir uma marca própria nesta gestão, o que tende a ocorrer muito naturalmente, mas, sobretudo, pela necessidade que sentia em adequar as ações do grupo à natureza do próprio Programa que se renovava. Começava a entender melhor o PET, cujo papel principal, agora, voltava-se para a promoção e melhoria do curso de graduação ao qual estava vinculado sem, contudo, perder a sua forte vocação acadêmica.

É preciso dizer que o PET Letras já desenvolvia diversas atividades junto à graduação. Apesar disso, percebia ser fundamental, para que as ações tivessem verdadeira penetração junto aos colegas de curso, que nos aproximássemos mais da Direção e da Coordenação de Graduação assim como de outros grupos institucionais da Fale e de outros grupos PET da UFAL .

O ano de 2011 foi intenso para conseguir acertar o passo com os 12 bolsistas. Neste momento, foram mantidas as atividades já desenvolvidas, como Semana de Letras, Ciclo de Estudos Linguísticos e Literários e a participação no Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado (Paespe)<sup>3</sup>, no qual o PET Letras era responsável pelo planejamento e realização das aulas de Língua Portuguesa, Redação, Língua Espanhola e Literatura de Língua Portuguesa.

A primeira novidade implantada foi criação de um novo logotipo para o grupo, desenvolvido por um de seus integrantes, Vítor Verçosa, que foi apresentado em plenária para toda a Faculdade, juntamente com o nosso planejamento para aquele ano.



---

<sup>3</sup> O Paespe é uma ampla iniciativa social de extensão, criada e desenvolvida no âmbito do Centro de Tecnologia da Ufal, desde 1993, que visa atender às necessidades da comunidade socialmente vulnerável, especificamente estudantes de escolas públicas do Estado de Alagoas. Coordenado ainda hoje por seu idealizador, professor Roberaldo Carvalho de Souza (PhD), realiza diversas atividades para aproximar os alunos do Programa à realidade da Ufal. O PET Letras é parceiro do Paespe desde seus anos iniciais.

A criação de uma nova identidade visual foi repleta de simbolismo. Aprendíamos a refletir coletivamente sobre o efeito das marcas visuais, que se tornaram uma constante no grupo desde então. Naquele momento, a UFAL celebrava seus 50 anos de criação e o novo logotipo buscava harmonizar a tradição com a renovação. Nas belas palavras de seu idealizador:

O primeiro conceito da nova marca do PET Letras é tradição. Revisitar as ações dos petianos que nos antecederam tem sido fonte de inspiração e renovação do pensamento e das ações do PET-Letras/Ufal. Ainda que, por sua própria dinâmica, o grupo esteja em processo constante de transformação, é o legado dos egressos que permite que o PET-Letras mantenha sua identidade e seja uma presença singular na Faculdade de Letras. Isso em mente, a nova marca [...] mantém as tradicionais cores amarelo, azul e vermelho de seu símbolo clássico, mantendo o mesmo arranjo harmônico dos tons (quente-frio-quente), de acordo com o princípio de renovação sem desperdício do passado e reutilização de grandes ideias.

É através da discussão e da pluralidade de ideias que o PET-Letras/Ufal realiza todas as suas ações. O grupo é um espaço aberto a todas as correntes de teoria e pensamento presentes no curso de Letras. Por esta causa, os três elementos que compõem a sigla PET na nova marca possuem formas e tamanhos distintos, representando a diversidade que move o PET-Letras a buscar novos projetos, parcerias e soluções. Aqui, diversidade significa harmonia e fluidez das formas distintas e nunca o conflito das diferenças.

O trabalho em grupo é o principal elemento da rotina do PET-Letras/Ufal. Presente em todas as atividades da equipe, merece destaque a pesquisa científica coletiva, mobilizando todo o grupo na construção de um projeto marcado pela participação e voz de cada petiano. Espírito de equipe e pensamento coletivo talvez sejam as maiores exigências para o graduando que procura ingressar em um grupo PET. Exemplo disso, as três letras da sigla PET estão em contato e sintonia apesar de suas diferenças de forma e tamanho.

O PET-Letras/Ufal é espelho das mudanças e inovações na área de conhecimento de Linguística, Letras e Artes. Representando as transformações da língua e as novas formas e mídias do texto, o novo logotipo migra do tradicional livro e suas textualidades, assumindo uma forma híbrida entre o impresso e o eletrônico. O novo logotipo, [letras.ufal](http://letras.ufal), é ao mesmo tempo endereço digital e físico do PET-letras. (VERÇOSA, 2011)

Adotamos, nos anos subsequentes, a prática de submeter à plenária nossos planejamentos e relatórios de atividades e, com isso, conseguimos envolver mais professores/as em nossas ações. Fizemos uma parceria estreita com o Núcleo de Estudos Indigenista (NEI) da Fale, coordenado pelo professor Aldir Santos de Paula, e organizamos, em 2011, a I Jornada NEI-PET sobre o índio brasileiro.

Iniciamos em 2011 o projeto coletivo de extensão *Oficina de leitura, audição e produção de texto na Escola Estadual de Cegos Cyro Accioly* (que durou até 2013, quando foi desativado devido aos problemas enfrentados pela escola, inclusive uma complicada obra de infraestrutura e longo período de greve). O desenvolvimento deste projeto foi motivado pelo contato feito comigo pelo Prof. Roberto Duarte Leite, ex-aluno e primeiro cego a se formar em Letras na UFAL. Havia sido sua professora em 3 disciplinas, além de ter participado de sua banca de TCC. Roberto era diretor da Escola de Cegos e nos propôs um trabalho para estimular a utilização de áudio-livros, que compunham uma grande e variada biblioteca, ignorada pelos alunos/as. Deste contato, seguiram-se visitas *in loco*, discussão de possibilidades de trabalho, até o início da atividade envolvendo oficinas de leitura em voz alta e a utilização de áudio-textos como recurso didático para o letramento do/a cego/a e do/a portador/a de visão subnormal e como canal para experiências de natureza estética voltadas para a linguagem e seus diferentes usos. Um projeto de extensão com muitos desdobramentos interessantes, que lamentamos bastante ter que abandonar. A professora Eliana Kefalás foi nossa parceira e nos ajudava a explorar as possibilidades de trabalho com a vocalidade poética na escuta de áudio-livros e na leitura em voz alta. Também fizemos um curso de noções básicas de Braille, ministrado pelo professor Daniel P. de Albuquerque.

A partir de 2012, já mais à vontade e compreendendo melhor as possibilidades de atuação, fizemos algumas mudanças. Todas as atividades do grupo passaram a ser registradas na Pró-Reitoria de Extensão. Estabelecemos ao longo dos anos algumas atividades básicas: a Semana de Letras, que cresceu em importância e espaço, deixando de ocorrer em três dias, para ocupar 5 dias – conseguimos junto à Direção que o calendário do curso prevesse oficialmente esta atividade e que as aulas fossem suspensas; a parceria com o NEI que se firmou sendo a Jornada do Índio evento anual; os cursos de Nivelamento, momento em que o PET recebe os novos/as colegas de curso e apresenta, sob a forma de seminários distribuídos em 5 dias, as linhas gerais das disciplinas do primeiro ano; os Ciclos de Estudos Linguísticos e Literários; o Cine-PET; o Plantão de dúvidas do PET.

A Semana de Letras merece um destaque especial neste relato por sua importância na estruturação do grupo e de suas atividades. De 2011 a 2016 foram 6 edições. A partir de 2012, todas com conferência de abertura ministrada por professores/as especialmente convidados/as – Vera Romariz, Eliana Kefalás, Roberto Sarmiento, Gabriela Costa, todos docentes da UFAL; Stela Teles da UFPE; Helder Pinheiro da UFCG; Eliane Silveira da UFU foram alguns deles. Contamos com a ajuda financeira da Fale e da Pró-Reitoria de Extensão para a realização do evento, de forma especial para passagens e diárias de alguns de nossos/as convidados/as de outras instituições. Na programação, foram incluídas sessões de comunicação oral de trabalhos desenvolvidos pelos graduandos/as – trabalhos de conclusão de curso, de iniciação científica, de projetos integradores etc. Passamos a organizar e editar o livro de resumos das comunicações apresentadas registrado com ISBN. Tivemos também minicursos e mesas-redondas com professores/as de diferentes orientações teóricas, além de apresentação artística, cinePET, ciNEI, oficinas, ExpoLetras. Fizemos ainda, em 2012, nosso primeiro *Concurso de Contos Arriete Vilela*, repetido nos anos seguintes.

Em todas as edições, foi proposto um tema norteador e desenvolvida uma logomarca para o evento, frutos de pesquisa e discussão no grupo e, evidentemente, de *muita* criatividade dos/as alunos/as! Nossa média de público, prioritariamente da UFAL, mas também de outras IES do estado, foi de 120 participantes – em 2013, excepcionalmente, chegamos a 300. Em 2012, tivemos a inscrição de 24 trabalhos de alunos/as para comunicação oral. Nos anos seguintes esse número subiu para uma média de 50 trabalhos.

Um fato interessante que presenciamos, e que merece ser destacado, foi a mudança de postura dos/as graduandos/as que se arriscavam, nesses anos iniciais, a fazer uma comunicação oral. Em nossa primeira edição, ao final da apresentação, muitos perguntavam qual tinha sido a nota recebida! Foi emocionante assistir à passagem de uma atitude submissa e passiva de quem aguarda uma avaliação, para a nova postura de pesquisador/a que apresenta um trabalho, ouve críticas e sugestões, comenta, defende pontos de vista teóricos. A presença de professores/as orientadores/as nessas apresentações foi também enriquecedora.

A seguir, listo os temas das Semanas de Letras realizadas de 2011 a 2016, acompanhado das logomarcas desenvolvidas especialmente para cada evento.

- 2011 – IV SL: Revisitar o passado é o tempo do presente: memória e modernidade em línguas e literaturas



Logomarca criada por Victor Verçosa em 2011

- 2012 – V SL: Expressão literária e expressão linguística em novos vieses: 90 anos da Semana de Arte Moderna.



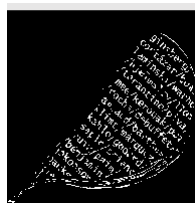
Logomarca criada por Victor Verçosa e Natália Momberg Cabral em 2012

- 2013 – VI SL: Através das letras, ensino, pesquisa e extensão – 25 anos do PET Letras



Logomarca criada por Natália Momberg Cabral em 2013

- 2014 – VII SL: Letras à Margem



Logomarca criada por Gustavo Félix em 2014

- 2015 – VIII SL: Tradição, transição e transcendência



Logomarca criada por Ednelson Ramos e Silva Jr. Em 2015

- 2016 – VIII SL: Real ficção: passos e descompassos no campo do signo



Logomarca criada por João Paulo Lins Silva e Thuane Azevedo Barbosa em 2016

Em 2013, o PET Letras completou bodas de prata: 25 anos! Houve uma série de eventos comemorativos: criação de uma logomarca comemorativa da data para o PET UFAL, mais uma vez confiada ao Vitor Verçosa; inauguração, pela homenageada, da sala de permanência do grupo no novo prédio da Fale, *Sala de permanência Profa. Denilda Moura* (cf. Arquivo PET | pet-letras-ufal (petletrasufal.com)), que contou com a colaboração do PET Arquitetura para a ambientação; criação do site do grupo <http://www.petletrasufal.com>; lançamento do livro *Caleidoscópio através das letras* (Edufal), que reúne trabalhos de 30 egressos/as do Programa, desde sua primeira turma em 1988 – muitos dos quais são hoje colegas professores/as na UFAL e em outras IES.



Logomarca comemorativa dos 25 anos do PET Ufal, criada em 2013 por Victor Verçosa

A atuação do grupo junto ao Paespe e Paespe Jr. foi registrada na Proex como um programa de extensão e assumido como nosso projeto coletivo. Distribuímos os/as petianos/as responsáveis pelas aulas para terem o acompanhamento de professores/as da Fale nas áreas das disciplinas que ministravam. O planejamento das aulas era apresentado e discutíamos internamente as dificuldades, fazíamos sugestões, críticas e uma avaliação geral ao longo e ao final do processo. Trata-se de um trabalho de enorme alcance social: uma média de 150 jovens atendidos por ano, com o objetivo de promover e ampliar as condições de acesso à universidade a estudantes do ensino médio e fundamental de escolas públicas estaduais e municipais do estado, através da democratização do ensino e da difusão de conhecimentos, notadamente no campo da linguagem e da literatura. Este programa vincula-se ao Programa maior coordenado pelo professor Roberaldo Carvalho de Souza, do Centro de Tecnologia da UFAL, por quem, deixo aqui registrado, tenho enorme admiração e respeito pela incansável determinação e competência em criar condições reais para que as portas da UFAL não se fechem para tantos jovens.

Os/as alunos/as e eu estivemos presentes em muitos dos encontros regionais e nacionais, Ene e EnaPET. Em todos, apresentamos trabalhos resultados da reflexão teórica sobre as atividades desenvolvidas, sobretudo aquelas relacionadas aos projetos coletivos do grupo. Para dar uma ideia da diversidade de temas e da presença do grupo em diferentes eventos Brasil afora, apresento a lista abaixo. Há que se comentar sobre a importância destes



eventos para a consolidação da filosofia do Programa e as enormes dificuldades financeira e de logística para que a participação de tutores/as e bolsistas seja assegurada.

2012- *Enapet* – São Luiz do Maranhão-MA: Entre o ouvir, o ler e o escrever: experiências na Escola de Cegos Cyro Accioly – este trabalho recebeu o prêmio de excelência acadêmica da área de Letras. *Enepet* – Natal-RN: A experiência do PET Letras no Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado

2013- *Enapet* – Recife-PE: a) Considerações sobre a experiência de escuta de áudio-textos por deficientes visuais; b) Leitura em voz alta e construção de sentido: uma análise da vocalização de poemas de Manoel de Barros

2014- *Enapet* – Santa Maria-RS: a) Práticas de leitura e escrita no Paespe: experiências de ensino de língua portuguesa; b) A Metaficção em narrativas cinematográficas no CinePET. *Enepet* - Campina Grande-PB: Estudar Língua Portuguesa para quê? Relatos de experiências das práticas de ensino no projeto Paespe Jr.

2015- *Enepet* – Salvador-BA: O leitor-espectador no espaço-tempo: uma discussão sobre a adaptação de histórias em quadrinhos para o cinema. *Enapet* – Belém-PA: a) Transdisciplinaridade para transcender o conhecimento fragmentário: um relato de experiência da construção das Semanas de Letras pelo PET Letras UFAL; b) Trabalhando a variação linguística através de gêneros orais: relato de experiência do Projeto Paespe Jr.

2016- *Enepet* – Maceió-AL: O PET Letras como revisor dos documentos do PET UFAL.

Em 2012, seguindo determinação do MEC, deu-se início à estruturação do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação do PET (CLAA) no âmbito da UFAL. Todos os planejamentos e relatórios dos 12 grupos em funcionamento na instituição passaram a ser avaliados num sistema de rodízio entre os/as tutores/as. Desta maneira, acompanhávamos, opinávamos e interferíamos, quando necessário, no encaminhamento das atividades dos grupos, garantindo sua qualidade e relevância. Passamos ainda a fazer reuniões, inicialmente mensais, depois bimensais, reunindo todos/as os/as tutores/as e representantes dos/as alunos/as, inclusive viajando para os *campi* da UFAL no interior do Estado (Arapiraca, Penedo, Palmeira dos Índios, Delmiro Gouveia) para conhecer os grupos, as instalações de suas salas de permanência etc. Em 2014, saiu a primeira portaria de formação do CLAA. Fiz parte do primeiro grupo de membros titulares por dois anos.

No processo de estruturação do CLAA, foram normatizados procedimentos e elaborado o Regimento Interno – a revisão de todos estes documentos ficou a cargo do PET

Letras, uma atividade que, além do esforço de realização, rendeu uma polêmica bastante instrutiva relativamente ao reconhecimento e valorização do profissional das letras em geral e do *revisor de língua portuguesa* em particular... O incidente permitiu ao PET Letras discutir o assunto, reagir publicamente, desenvolver um belo trabalho de revisão textual e elaborá-lo teoricamente sob a forma de um trabalho acadêmico apresentado no EnePET de 2016 (listado acima).

Em 2016, levamos adiante o antigo projeto de criar uma revista – os eventos que promovíamos revelavam haver muito material produzido por graduandos/as a ser divulgado de forma mais sistemática. Surgiu a *Revista Eletrônica Areia*, inscrita na plataforma SEER UFAL – cf. <http://www.seer.ufal.br/index.php/rea>. A revista foi concebida para a publicação de artigos acadêmicos produzidos por alunos/as de graduação ou recém formados/as em Letras e áreas afins de diferentes instituições de ensino superior e também para a publicação de textos literários, dentre eles, os premiados no *Concurso Arriete Vilela*. Quando deixei o grupo, o primeiro número da *Areia* estava sendo finalizado, aguardando o ISSN para ser lançado. A *Areia* é hoje uma realidade e aqui estamos nós, organizando um número temático, escrevendo para uma de suas seções!

Para chegar neste ponto, foi intenso o trabalho do grupo. A escolha do nome da revista foi mais um momento memorável! A busca por um nome inédito mostrou-se inacreditavelmente difícil. Dos muitos sugeridos entre nós, a esmagadora maioria já havia sido escolhida por outra publicação. Que dificuldade ser original! Por fim, chegamos ao vencedor: *Areia*. Um título cheio de referências, como lemos no texto de apresentação divulgado no site do grupo naquela ocasião:

O nome da revista é repleto de referências: a ampulheta, um dos mais antigos e clássicos instrumentos concebidos para medir o tempo e que é também conhecida como relógio de areia; a areia como suporte de escrita, no qual as anotações se transformam pela ação do tempo e do vento; “O livro de areia”, um dos mais famosos contos do escritor, poeta, tradutor, crítico literário e ensaísta argentino Jorge Luís Borges. Essa última referência nos inspira particularmente.

Em “O livro de areia”, Borges nos conta a história de um colecionador de livros que recebe a visita de um vendedor desconhecido. Este lhe oferece um objeto único: o livro de areia. Esse livro incomum não apresenta início, meio ou fim, não transmite uma única mensagem, mas, a cada olhar, abre novas perspectivas,

novas possibilidades de escrita e de leitura. O livro de areia nos dá a ideia de múltiplas interpretações possíveis, na medida em que a mesma página se abre e diferentes textos surgem, desconstruindo o paradigma da escrita e da leitura acabadas.

Por fim, de um centro acadêmico no litoral nordestino, cuja cidade é contornada pelas areias de belas praias, convidamos os estudantes de graduação a publicar em nossa revista e a lê-la para assim caminhar junto conosco na construção do conhecimento que, tal como a areia, não tem princípio nem fim. (texto de autoria coletiva, publicado no site do PET por ocasião do lançamento da Revista Areia)

Do nome passamos à logomarca. Voltamos a conversar com o Victor Verçosa, agora egresso, mas sempre pronto a nos ajudar, colocando sua criatividade a serviço do PET mais uma vez. Ele fez a proposta ao grupo, que adotou com entusiasmo.



Logomarca criada por Victor Verçosa

Mas havia ainda muito trabalho a ser feito e este era bem mais árido: redação do Regimento Interno; treinamento junto ao então editor da revista Leitura do PPGLL, professor Luiz Fernando Gomes, sobre a plataforma SEER – cheia de detalhes; divulgação da revista; gerenciamento da plataforma; diagramação do primeiro número, solicitação do ISSN. Enfrentar os desafios de tornar realidade nossos projetos foi sempre ocasião de muito aprendizado, superação de tensões e espírito de grupo. Assumi, juntamente com o petiano Mácllem Luan da Rocha, a função de Editor-Gerente até o lançamento do primeiro número.

Ainda em 2016, publicamos o livro *Letras à Margem*, pela Edufal, uma coletânea de trabalhos acadêmicos produzidos pelos/as petianos/as, em coautoria com seus/suas professores/as orientadores/as.

### 3. Palavras finais

É difícil explicar a dimensão e importância do trabalho deste grupo no âmbito da Faculdade de Letras da UFAL. De um grupo de “elite”, muitas vezes visto com desconfiança, o PET passou a se integrar de várias formas ao convívio dos/as colegas e com isso pode pensar em temáticas e atividades que atendessem às suas necessidades e expectativas.

Ao longo dos anos que se seguiram, houve despedidas e chegadas de novos/as *petianos/as* – passei a entender e a incorporar esse novo termo que fez parte da minha vida acadêmica por seis anos e que agora aplico a mim mesma. Sim, sou também uma petiana! Acompanhei 42 bolsistas e aprendi com eles *muitas coisas!* Sobretudo, aprendi a apaziguar, a ceder, a respeitar diferentes personalidades e temperamentos, a ouvir, a confiar na capacidade do outro, a delegar e a cobrar responsabilidade, a me deixar surpreender e me emocionar com a vitalidade incansável da juventude, a trabalhar realmente em equipe e a conciliar, finalmente (!), ensino, pesquisa e extensão. Foram anos de um trabalho muito intenso, com inúmeras cobranças burocráticas, demandas diversas, tarefas diferentes a cumprir, e pouco (pouquíssimo!) recurso para atender a tudo – nossa pequena verba de custeio anual (equivalente ao valor da bolsa dos alunos multiplicado por doze) foi reduzida à metade nos últimos dois anos em que estive à frente do PET Letras. Conteí verdadeiramente com a ajuda incondicional dos/as alunos/as, sem o que não teria conseguido rigorosamente coisa alguma. Não posso deixar de registrar, ainda, o apoio que recebemos por parte da Direção da Faculdade, do Colegiado de Graduação e de muitos/as colegas professores/as, além dos demais tutores/as e petianos/as de outros grupos da UFAL e dos interlocutores institucionais PET/UFAL junto ao MEC.

Deixei o grupo com pesar, mas convencida de que havia chegado o momento de passar adiante a responsabilidade e a oportunidade para uma colega mais jovem que vem desempenhando esta função, até os dias de hoje, de maneira exemplar!

## **Referências**

- FARIA, Núbia R. B. **Memorial acadêmico: a língua é a letra**. 2018. Disponível em Repositório UFAL: Memorial Acadêmico: a língua é a letra
- MOURA, Denilda. 25 anos do PET/Letras-Ufal. In: FARIA, N.; SOUZA, D.; VERÇOSA, V. **Caleidoscópico através das letras**. Edufal: Maceió, 2013.
- VERÇOSA, Victor Mata. **Proposta de nova marca**. Maceió: PET Letras, 2011.

## O PAPEL DO TUTOR NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL

### THE TUTOR'S ROLE IN THE TUTORIAL EDUCATIONAL PROGRAM

*À memória de Denilda Moura, minha eterna Tutora.*

Marcelo Amorim Sibaldo <sup>1</sup>

**Resumo:** Neste relato de experiência, faço uma breve descrição e reflexão sobre a importância da figura do Tutor frente a um Grupo como o Programa de Educação Tutorial baseando-me na figura da Professora Maria Denilda Moura, Tutora do Grupo PET que eu fazia parte, o PET-Letras/UFAL. A partir das entradas de dicionário para “coordenador” e “tutor”, argumento que o segundo termo parece ser o mais adequado à figura do professor frente ao PET, uma vez que ele/a é o responsável pela condução das atividades de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas pelo Grupo PET que tutoria e, ainda, pelo amparo dos alunos nas possíveis dificuldades frente à execução dessas atividades. A minha reflexão traz à tona importantes lembranças de quando Denilda Moura era a minha tutora e, ainda, mostra o quanto a minha tutora foi (e é!) importante para as minhas atividades profissionais enquanto professor e enquanto ser humano.

**Palavras-chave:** PET. Tutoria. Educação.

**Abstract:** In this experience report, I make a brief description and reflection on the importance of the figure of the Tutor in a Group such as the Tutorial Educational Program, based on the figure of Professor Maria Denilda Moura, Tutor of the PET Group that I was part of, the PET-Letras/UFAL. From the dictionary entries for “coordinator” and “tutor”, I argue that the second term seems to be the most appropriate for the professor's figure in front of PET, since s/he is responsible for conducting research, teaching and extension activities developed by the PET Group, which provides tutoring and, also, for the support of students in the possible difficulties facing the execution of these activities. My reflection brings to light important memories of when Denilda Moura was my tutor and also shows how much my tutor was (and is!) important for my professional activities as a teacher and as a human being.

**Keywords:** PET. Tutoring. Education.

Certa vez, fui parado nos corredores da Universidade por um colega:

- Você é o Coordenador do PET-Letras?

- Não. Sou o Tutor!

(cara de estranhamento, como que não entendesse a diferença)

- Tá... Mas qual a diferença?!

Depois dessa pergunta, eu também parei para me perguntar e refletir sobre qual a diferença entre *coordenar* e *tutoriar*. É uma simples questão de nomenclatura? Que diferença essa distinção faz para um Programa como o PET? Essas questões apareceram como

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco. Egresso do PET Letras UFAL (2001 a 2004).

desdobramentos da pergunta do meu colega e comecei a pensar mais sobre elas e, para homenagear minha Tutora, resolvi colocar algumas das respostas a essas perguntas neste breve relato.

Relembrei, então, dos meus tempos de aluno de Letras-Licenciatura (habilitação Português-Inglês), no início dos anos 2000, nos bancos do então *Centro de História, Letras e Artes* (CHLA) da *Universidade Federal de Alagoas* (UFAL), quando era bolsista do então Programa Especial de Treinamento de Letras (PET-Letras/UFAL), cuja *Tutora* era a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Denilda Moura, e de tudo o que a Denilda fez pelos seus Petianos... Lembrei também de meus tempos de Professor do curso de Letras e Tutor do grupo PET<sup>2</sup>-Conexões de Saberes de Letras e da relação que tenho com meus Petianos com o atual Grupo do qual sou Tutor, o PET-Letras/UFPE. Muitas boas memórias me vieram à cabeça e me fizeram escrever este breve relato de experiência que traz à tona o papel do Tutor<sup>3</sup> num Programa de Educação *Tutorial*.

Para início deste relato, trago a diferença entre coordenador e tutor, feita pelo Dicionário *On-Line Michaelis*:

*Coordenador* (adj sm)

Que ou aquele que coordena, organiza ou relaciona.

(Fonte:

<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=coordenador>)

*Tutor* (sm)

[...]

2 POR EXT Indivíduo que protege, ampara ou defende alguém ou algo mais frágil; guardião.

[...]

(Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=tutor>)

Comparando as entradas “Coordenador” e “Tutor”, exibidas acima com a figura do professor em um grupo PET, podemos estabelecer que este, à medida que, a partir do contato constante e direto com seus Petianos e do olhar atento ao *modus operandi* que se configura entre eles na organização interpessoal e nas movimentações para executar as ações propostas pelo Grupo, mais que *coordena, organiza e relaciona* o Grupo, já que os alunos são os grandes Protagonistas da execução das ações. Dessa forma, o professor à frente do PET, ao

---

<sup>2</sup> Já *Programa de Educação Tutorial*.

<sup>3</sup> Minha experiência como Aluno-Petiano e Professor-Tutor também pode ser vista nesta *live* que fiz, a convite do PET-Letras/UFAL: <https://www.youtube.com/watch?v=gIQtV9gbXUU&t=3080s>

acompanhar e estar comprometido com a formação ampla e de qualidade de seus alunos, *protege, ampara e defende* esses alunos de uma formação “rasa” e sem o devido comprometimento com a cidadania e o “fazer social”.

Dito de outra forma, para falar sobre o que é Tutor, chamo a própria Professora Denilda, que escreveu sobre “ser Tutora”, num livro que ela organizou, juntamente com a Professora Maria do Carmo Figueiredo Soares (professora já aposentada da UFRPE), em 2007: “Além de orientar e coordenar atividades, a ação do Tutor é também indispensável à formação de um profissional qualificado e comprometido socialmente, capaz de agir e de solucionar problemas” (MOURA, 2007, p. 36). Dessa forma, a figura do Tutor num Grupo PET é indispensável para a formação e “amparo” dos alunos bolsistas e não bolsistas do Grupo, porque as interações e as execuções das atividades de pesquisa, ensino e extensão irão reverberar e consolidar a vida profissional dos Petianos. Assim, ter um bom profissional que “indique os caminhos” e conduza as atividades, enquanto ações formadoras da carreira desses futuros professores e pesquisadores, é essencial para evitar possíveis “erros” na sua profissão e ainda apostar em projetos e ações que já foram “testadas” e tiveram bons resultados antes.

Quando era aluno bolsista do Grupo PET Letras UFAL, tive a presença forte e determinante de Denilda Moura na minha vida (que perduraram até maio de 2020, quando ela nos deixou). A primeira vez que vi Denilda foi em seu gabinete, quando ela me deu as boas-vindas no PET. Aquele sorriso e simpatia foram cativantes para mim, que estava ainda muito desconfiado do que ainda estava por vir.

Durante o período em que estive no PET, tínhamos reuniões periódicas com a Denilda para planejar e traçar metodologias para as ações que fazíamos no Grupo e, logo nas primeiras reuniões, a sua segurança, ideias, soluções para os problemas, generosidade, simplicidade e carinho na condução do Grupo e de cada um de seus alunos me fizeram ter uma admiração tão grande por ela que, sinceramente, desde as primeiras reuniões, nem sabia direito o que ela pesquisava, já que tinha acabado de entrar na Universidade e também no PET, mas já sabia que queria fazer exatamente o que ela fazia, pois queria que ela fosse, além de minha Tutora, minha orientadora de pesquisa. A admiração só crescia a cada reunião, quando percebia seu tratamento maternal com todos e da forma determinada e segura que propunha soluções para problemas que eu, como neófito, não sabia como resolver. Da mesma forma, para nosso amadurecimento profissional e interpessoal, ela nos colocava questões e nos desafiava a pensar, como Grupo, em soluções para alguns problemas na execução das nossas atividades, o que eu nunca tinha visto até então vindo de um Professor, ela sempre nos dava as ferramentas

e apontava direções, sempre de maneira ética e respeitosa, mas as escolhas eram feitas por nós, enquanto graduandos de licenciatura, futuros professores.

Como eu aprendi com Denilda Moura nesses quase três anos de PET Letras UFAL! Como eu aprendi com a minha Tutora! Coisas que levei e vou levar para toda a minha vida pessoal e profissional! A relação que eu tinha com os outros alunos (com os quais mantenho amizade até os dias atuais) e com Denilda era tão boa, tão prazerosa, que não queria sair do PET. Entretanto, o dia de deixá-lo chegou e deixei o PET LetrasUFAL com muitas lágrimas<sup>4</sup>. Saí, pensando em ser Tutor de um Grupo PET: queria oportunizar outros alunos, assim como eu fui beneficiado, com a formação humana e acadêmica que somente um Grupo dessa natureza proporciona para um graduando.

Em 2010, ao ingressar como Professor do Ensino Superior, na Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST), vi a oportunidade de ser Tutor de um Grupo PET, quando o Ministério da Educação (MEC) publicou o edital que prometia a ampliação dos Grupos PET no Brasil. Acreditando na experiência como Petiano no PET-Letras/UFAL e desejando solidificar a formação de meus alunos para além da sala de aula, fiz a submissão de um projeto de um Grupo PET para esse edital e, para minha surpresa, quando o MEC divulgou o resultado provisório, fiquei triste ao perceber que a minha proposta, apesar de obter a pontuação necessária para a aprovação, não tinha sido selecionada. Na hora, pensei nas palavras de incentivo que Denilda sempre nos dizia: “pense sempre alto e nunca se contente com o pouco: se você pode tentar algo maior, tente!”. Aí então elaborei um recurso, solicitando revisão de nota e, antes de enviar ao MEC, pedi para que Denilda lesse o conteúdo do recurso e, com sua experiência, pudesse sugerir melhorias. Pouco tempo depois que lhe enviei, Denilda, com seu olhar “cirúrgico” e generosidade característicos, encaminhou o recurso para mim com sugestões necessárias e relevantes que fizeram o MEC aprovar, na publicação do resultado final, *meu Grupo PET Conexões de Saberes/ Linguística, Letras e Artes* na UFRPE/UAST. Compartilhei com a Denilda a minha felicidade e agradei pela presença sempre firme e marcante em minha vida.

Depois da aprovação, vieram muitos desafios, porque, apesar de eu ter sido aluno bolsista do PET-Letras/UFAL, o Grupo era outro, num contexto sociocultural distinto, com outra realidade e outras demandas. Aos poucos, fui aprendendo a criar um Grupo PET “do zero”, que não tinha referência de outros Grupos PET, uma vez que os primeiros Grupos PET

---

<sup>4</sup> Como falei anteriormente, minha relação com Denilda continuou, já que ela também me acompanhou na minha Pós-Graduação, orientando-me até o Doutorado. Na verdade, a relação com Denilda perdurou até o final de sua vida.



da Unidade Acadêmica de Serra Talhada (o meu Grupo e o Grupo PET-Biologia) tinham sido criados a partir daquele edital de 2010 ao qual eu havia submetido a proposta. Então, tive de explicar o que era o PET, qual a filosofia e o que ele faz etc. e os alunos aprenderam a partir da vivência. Apesar desses desafios, foi muito prazeroso estar mais uma vez num Grupo PET. Muitas questões que surgiam no decorrer dessa minha primeira tutoria foram resolvidas quando eu pensava em como a Denilda resolveria essa determinada questão.

Tudo o que Denilda fez por mim e por vários alunos que passaram pelo PET Letras UFAL (e que acredito que muitos Tutores fazem em outros Grupos PET do Brasil) permite ressaltar que o professor à frente de um Grupo PET é mais que um coordenador. Assim, concordo com as palavras do Professor Dante Barone (Ex-Tutor do PET-Computação/UFRGS e Ex-Presidente da Comissão Executiva Nacional do Programa de Educação Tutorial - CENAPET) sobre a sua experiência enquanto Tutor:

Minha experiência como tutor possibilitou-me principalmente o possibilitar. Como a ótica do Programa está centrada no aluno, e não nas tarefas que os mesmos podem desenvolver (caso do PIBIC, de uma maneira geral) penso que minha maior contribuição foi ouvir as expectativas dos alunos, tentando viabilizar algumas de suas aspirações. Igualmente, em diversas situações, fui eu o proponente de inúmeras atividades, tendo tido o “sabor” de ver como o grupo como um todo se propunha a desenvolvê-las, com seriedade e criatividade. Citando as palavras de uma tutora que “nasceu para ser tutora”, a professora Maria do Carmo F. Soares, “o limite da criatividade dos petianos é que não há limite para a criatividade”. Ou seja, ser petiano é experimentar a criatividade, em seus limites (ou falta deles). (BARONE, 2012, p. 12)

Acredito, então, que o termo *Tutor* é tão importante para o PET que o seu antigo nome *Programa Especial de Treinamento* passou a *Programa de Educação Tutorial* para reforçar o papel primordial da tutoria.

Saí do *PET Conexões de Saberes/Linguística, Letras e Artes* da UFRPE/UAST em agosto de 2014 para me dedicar a um Pós-Doutorado, e, como da outra vez, saí com muitas lágrimas nos olhos: consegui criar um grupo sólido que desenvolveu ações de pesquisa, ensino e extensão no sertão pernambucano e que, tenho certeza absoluta, melhorou a formação e a vida dos alunos que passaram por ele (e ainda passam, já que o Grupo criado por mim ainda está ativo e, em 2020, completou 10 anos de existência) e da comunidade sertaneja que participou dessas suas ações.

Hoje estou no meu terceiro PET, o PET-Letras/UFPE, e os desafios e as questões novamente surgem, uma vez que, novamente, o contexto e as demandas são outras, mas, mais uma vez, sempre que uma questão surge para ser resolvida lembro Denilda e me pergunto: o que Denilda faria? E isso só reforça a importância da Denilda na minha vida e na vida de seus Petianos.

Para finalizar este relato, trago um e-mail que enviei aos meus Petianos do Grupo *PET Conexões de Saberes/Linguística, Letras e Artes* da UFRPE/UAST, quando saí do Grupo em 2014 e já me encontrava em Cambridge (Reino Unido), cidade em que realizei meu Pós-Doutorado. Observe o teor do e-mail. Você já recebeu um e-mail assim do seu coordenador?

*Olá, MEUS Petianos (posso chamar assim ainda?),*

*Tudo bem?*

*Demorei muito a dar notícias minhas... Na verdade, eu tinha feito um rascunho no e-mail para enviar a vcs, mas nunca tive coragem de escrever... Até agora! Tinha muita coisa para dizer, mas, com certeza, esquecerei de muitas...*

*Por aqui, está tudo bem. Já vai fazer dois meses que estou aqui (o tempo passa rápido demais!) e estou me acostumando com a vida de bolsista (que é boa demais, né?). Acho que me adaptei bem a Cambridge, apesar de, às vezes, fazer um frio de rachar, bem diferente do nosso climazinho “caloroso” aí de Serra. Estou estudando bastante e espero sair daqui com resultados bem legais para mostrar aí para vcs.*

*Como vcs sabem, tinha planejado a nossa despedida, mas os últimos meses aí em Serra foram muito conturbados com o semestre finalizando, provas e trabalhos para corrigir, as idas e vindas às aulas da Pós em Recife, coisas do visto e da burocracia do pós-doc para cuidar, as coisas da casa para construir... Não estava “processando” mais nada... A ficha caiu já aqui, quando eu fui (tentar) homologar a bolsa de setembro de vcs e o SigPET não me “deixou entrar”... Aí pensei: “Eu não sou mais Tutor do MEU Grupo PET...”*

*O Grupo, eu coloquei no papel, enquanto projeto, mas só se tornou REAL por causa de vcs! Que construíram e formaram o melhor Grupo PET que eu já vi! Aos poucos fomos tomando forma, cada um aprendendo a trabalhar com o outro e aprendendo a esperar o tempo do outro (ou a empurrar o outro para ver se a maturação ocorria mais cedo...). Não há como negar que JUNTOS formamos um excelente Grupo, né? O Grupo que todo mundo deseja participar... Fui muito feliz com vcs...*

*Esse Grupo me deu (e dá) muito orgulho por todos os projetos que realizam de formam tão madura e responsável! Mas sou grato a vcs não só por isso, mas por deixarem que eu fizesse parte de suas vidas e gostaria de agradecer também a todos vcs por, de muitas formas, terem feito parte de minha vida também! Por, muitas vezes, desfazerem, depois de uma reunião, o cansaço e desânimo que, vez ou outra, batia em mim; por saberem o que dizer para mim, nos momentos em que não sabia o que queria ouvir; por todas as reuniões que fluíam, como se a gente estivesse falando alto o pensamento do outro; por me respeitarem e respeitarem minhas*

*ideias e ideais; por tantas conversas gostosas, ainda que nos corredores da UAST... Enfim! Por tanta coisa! Muito OBRIGADO... De verdade!*

*Vou guardar, com toda certeza, esses momentos em minha memória, que, apesar de (bem!) falha com algumas coisas, como vcs bem sabem, é muito generosa em outras...*

*Aproveito o e-mail para parabenizar os nossos cinco GRADUADOS, resquícios da primeira formação do nosso PET, que nos deram e nos darão muito mais orgulho, tenho certeza, e agradeço-os, de forma especial, por terem dado tanta contribuição ao Grupo! Quem nunca perturbou o Helder para fazer uma logo ou um banner? Quem nunca pediu só mais uma impressõzinha de certificado à Thamires? E as apresentações hi-techs da Luci? Quem nunca percebeu a organização da Gésica? Quem nunca TREMEU com as cobranças de Alcilânia? Todos deram grandes contribuições ao nosso Grupo!*

*A Meiriany (que só não fez parte da primeira leva por um erro de cálculo), Marcelo, Poliana, Deivid, Andreza, Marciana e Priscila, que chegaram depois, agradeço por continuarem o excelente trabalho do Grupo! Muito obrigado! Continuem!*

[...]

*Bem, como todos sabem, esta semana será decisiva para o nosso grupo, dada a seleção de Tutor (não se esqueçam de mim! Kkkkk Drama mood: on!) e talvez este seja o último e-mail que enviarei ao Grupo (and it continues on!), e, por isso, pedirei a vcs TODOS que COMPAREÇAM à sabatina do novo Tutor na próxima quarta (22/10), às 14h00 (a sala não foi divulgada, mas provavelmente será no bloco 3 e fica fácil de saber onde será a sala). Não precisam necessariamente fazer perguntas, mas é uma forma de a banca do concurso de Tutor e o próprio futuro-Tutor perceberem que vcs SE IMPORTAM com o Grupo e querem acompanhar o processo de seleção.*

*Desejo muita sorte ao Grupo daqui para frente e, sei que não preciso dizer, mas vcs podem contar comigo para o que der e vier!*

*Abração forte do primeiro Tutor do Grupo PET-Conexões de Saberes/Linguística, Letras e Artes,*

*Sibaldo*

*P. S. 1 - Já estou com ciúmes e inveja do próximo Tutor...*

*P.S. 2 – Sempre quis mostrar para vcs este poema, que resume o que vivemos no PET, mas nunca vi oportunidade, talvez esta seja uma boa:*

### **O GRUPO**

*Paulo Cavalcante de Moura*

*O grupo é assim:*

*Gente que é gente*

*E que não sabe que os outros são gente  
como a gente*

*com um lado bom e outro ruim.*

*No grupo tem de tudo,  
Botocudo tupiniquim.  
Tem falador e tem mudo  
Mas ninguém é igual a mim.*

*Tem o falso polígamo  
E a moça bem amada,  
a enamorada da vida  
E também o magoado.*

*Tem doutores e tímidos,  
agressivos e dominados;  
tem mães e tem filhos,  
tem até mascarados.*

*E o grupo vai girando,  
mudando a vida da gente,  
O calado sai falando,  
O pessimista contente.*

*O grupo é como a vida  
mal se entra já vamos indo,  
Quem ri, acaba chorando,  
Quem chora, acaba rindo.*

*Uma coisa a gente aprende,  
Que o OUTRO é como eu;  
Chora, ri, ama e sente,  
Mas quase tudo depende da Gente!*

*Que grupo danado, que vivência atroz!  
O EU e o TU se atacam,  
Mas depois eles se amam,  
em benefício de NÓS.*

## **Referências**

- BARONE, Dante Augusto Couto. Depoimento dos Tutores: Dante Augsuto Couto Barone.
- SOARES, Maria do Carmo Figueredo Soares; MOURA, Maria Denilda. **O Programa de Educação Tutorial (PET) em perspectiva: o olhar dos tutores.** Recife: UFRPE, 2007.
- MOURA, Maria Denilda. Depoimento dos Tutores: Maria Denilda Moura. SOARES, Maria do Carmo Figueredo Soares; MOURA, Maria Denilda. **O Programa de Educação Tutorial (PET) em perspectiva: o olhar dos tutores.** Recife: UFRPE, 2007.

# **O PET-LETRAS COMO MOTIVADOR PARA CARREIRAS ACADÊMICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

## **PET-LETRAS AS A MOTIVATOR FOR ACADEMIC CARRERS: AN EXPERIENCE REPORT**

Isabelle Santos Araújo<sup>1</sup>

**Resumo:** O Programa de Educação Tutorial (PET) é um dos estimuladores da vivência acadêmica plena no ensino superior e, neste relato, discutimos como a participação de um estudante de graduação de um grupo PET pode transformar e afetar sua carreira acadêmica. Aqui, nos debruçamos sobre a formação proposta por esse programa, que através de atividades que constituem os três eixos do tripé acadêmico (ensino, pesquisa e extensão), oportuniza a seus membros uma formação integralizada e que lhes permite o privilégio de vivências acadêmicas fundamentais à carreira desejada. Apresentamos, também, o grupo ao qual a autora do relato foi membro. A autora é egressa do grupo PET-Letras UFPE, um PET-Licenciatura, voltado especialmente para a formação docente. Mencionamos alguns dos documentos essenciais à vida universitária, como artigo de nossa Constituição que formaliza a indissociabilidade da tríade universitária, bem como o Manual de Orientações Básicas propostas pelo Ministério da Educação aos grupos PET. Apresentamos também o capítulo do livro “Programa de educação tutorial na Universidade Federal de Pernambuco: trajetórias e diversidades”, publicado pela Editora da UFPE, em que os professores Lívia Suassuna e Clecio Bunzen descrevem o trajeto do grupo PET-Letras, no qual detalham os objetivos do grupo e também comentam algumas das ações propostas e executadas.

**Palavras-chave:** relato de experiência. carreira acadêmica. PET-Letras. Licenciatura.

**Abstract:** The Tutorial Education Program (PET) is one of the stimulators of full academic experience in higher education and, in this report, we discuss how the participation of a graduate student in a PET group can transform and affect their academic career. Here, we focus on the training proposed by this program, which, through activities that constitute the three axes of the academic tripod (teaching, research and extension), provides its members with comprehensive training and allows them the privilege of fundamental academic experiences for a desired career. We also present the group to which the author of the report was a member. The author is a alumnus part of the group PET-Letras UFPE, a PET-Tecahing, especially focused on teacher education. We mentioned some of the documents essential to university life, as an article of our Constitution that formalizes the inseparability of the university triad, as well as the Basic Guidelines Manual proposed by the Ministry of Education to PET groups. We also present the chapter of the book “Tutorial education program at the Federal University of Pernambuco: trajectories and diversities”, published by UFPE’s Publisher, in which professors Lívia Suassuna and Clecio Bunzen describe the path of the PET-Letras group, in which they detail objectives of the group and also comment on some of the proposed and implemented actions.

**Keywords:** experience report. academic career. PET-Letras. Teaching.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestranda em Teoria Literária pela Universidade Federal de Pernambuco. Participou do PET Letras da UFPE no período de 2016 a 2018.

## 1. Introdução

A formação acadêmica realiza-se através da materialização do tripé universitário nas atividades vividas pelos alunos dentro da própria universidade. Os eixos que constituem esse tripé de maneira indissociável são o ensino, a pesquisa e a extensão; todos essenciais a uma vivência plena do ambiente acadêmico. É dever das instituições de ensino superior brasileiras oferecer aos discentes atividades que abarquem essa tríade, dever esse estabelecido em Constituição Federal, através do artigo 207, “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2016). Essa tríade deve não apenas ser indissociável como também priorizada de maneira uniforme.

O aspecto do ensino é fundamental às universidades, uma vez que os cursos são constituídos por disciplinas e temos as aulas como seu elemento principal. É evidente que a indissociabilidade do tripé universitário se faz presente nas disciplinas, pois a pesquisa é essencial aos estudos e auxilia na expansão do conhecimento, ademais, muitas propostas pedagógicas também se passam em ambientes fora da sala de aula, permitindo aos discentes um aspecto extensionista em sua formação.

As atividades propostas primariamente como pesquisa podem apresentar menor grau de interação com os outros dois eixos, pois, muitas vezes, a pesquisa acaba por ser uma atividade solitária. Ainda que o aluno tenha um orientador presente, faça parte de um grupo de pesquisa e troque conhecimentos com seus colegas, sua pesquisa é individual, o que gera certo distanciamento de outros elementos também essenciais à formação acadêmica. Um aspecto de natureza extensionista da pesquisa, no entanto, é a devolução à comunidade acadêmica e extra-acadêmica. Uma vez que se faz pesquisa numa instituição pública, a intenção da universidade, dos professores e dos alunos é fazer uma devolutiva, então suas pesquisas serão apresentadas em eventos, trechos de sua pesquisa serão publicados em periódicos e os TCCs, publicados na Biblioteca da Universidade. Dessa maneira, vemos que, ainda que a pesquisa seja um processo solitário, existem aspectos que a constituem integrada com seus pares.

Por fim, as atividades extensionistas talvez sejam mais pulverizadas entre os outros dois eixos e, por esse motivo, elas vinham recebendo menor atenção. Recentemente, houve uma mudança nos currículos da Universidade Federal de Pernambuco, ampliando a carga horária da extensão, alcançando, assim, mais prioridade a esse aspecto da formação acadêmica.

Percebemos, então, que o objetivo das instituições de ensino superior é possibilitar a seus alunos experiências que possam abranger seus mundos e permitir que esses alunos tenham uma interação quase dialética com o conhecimento, sintetizando aquilo que lhes parece mais adequado a partir de estudo, pesquisa e interação com a comunidade extra-acadêmica.

## **2. Como o PET integra a práxis acadêmica do ensino superior?**

Sabemos que é um programa que abarca os três eixos (MEC, 2006), priorizando uma experiência integralizada, na qual os alunos têm a oportunidade de viver diferentes experiências e possibilidades dentro desse ambiente. O programa PET foi criado com o objetivo de executar essa integralização, como diz o Manual de Orientações Básicas – PET:

A constituição de um grupo de alunos vinculado a um curso de graduação para desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão sob a orientação por um professor tutor visa oportunizar aos estudantes participantes a possibilidade de ampliar a gama de experiências em sua formação acadêmica e cidadã. Assim, o Programa de Educação Tutorial objetiva complementar a perspectiva convencional de educação escolar baseada, em geral, em um conjunto qualitativamente limitado de constituintes curriculares. (MEC, 2006, p.6)

O Manual proposto pelo MEC também menciona que “o PET, ao desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, de maneira articulada, permite uma formação global, tanto do aluno bolsista quanto dos demais alunos do curso” (MEC, 2006, p.6). As experiências com as quais a autora conviveu e convive confirmam a execução desse plano para o programa, pois, enquanto petiana (termo utilizado para referir-se aos discentes membros de um grupo PET) e enquanto egressa, foi-lhe possível observar essa integração dos eixos e os resultados do compartilhamento de conhecimentos que o PET proporciona.

## **3. O PET-Letras da Universidade Federal de Pernambuco**

Nesse relato, trataremos das experiências vividas pela autora, portanto, aqui apresentaremos o PET-Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Segundo artigo publicado por dois tutores deste grupo, SUASSUNA e BUNZEN (2019), o PET-Letras UFPE foi aprovado pelo MEC em 2008 através de proposta da professora doutora Lívia Suassuna, quem também foi a primeira tutora deste grupo. Através de um edital que proporcionava a oportunidade de constituição de grupos PET-Licenciatura, ou seja, grupos PET que fossem

formados apenas por docentes e futuros docentes, a professora Livia enviou ao MEC a proposta de criar um PET-Letras para a Federal de Pernambuco.

O projeto, acatado pelos órgãos apropriados, foi de criar um grupo PET-Licenciatura que tivesse como cerne a formação dos professores de línguas. Dessa maneira, o grupo criado e tutorado pela professora foi integrado por alunos das Licenciaturas em Letras da Federal de Pernambuco: Letras-Português (Lic.), Letras-Espanhol (Lic.), Letras-Inglês (Lic.), Letras-Francês (Lic.) e Letras-LIBRAS(Lic.), a mais recente licenciatura do Departamento.

Com a possibilidade de focar plenamente na educação e em aspectos pedagógicos, Suassuna, deu início a este grupo incentivando seus discentes a estudar e pesquisar educação, de maneira a refletir suas práticas pedagógicas. A docente possui diversas pesquisas e publicações sobre os temas da educação, da avaliação pedagógica, da formação do professor e do currículo para essa formação, muitas das quais feitas em conjunto com petianos. Identificamos, então, grande incentivo à formação inicial e continuada dentro do grupo PET-Letras aqui mencionado.

Os professores Bunzen e Suassuna (2019) mencionam os motivos para a criação de um PET-Letras voltado especificamente para a licenciatura:

De forma geral, podemos afirmar que os cursos de Licenciatura em Letras no Brasil parecem enfrentar um enorme desafio no momento de (re) pensar as relações entre os diversos campos de conhecimento atinentes ao curso e possíveis experiências e aproximações com a educação básica. As faculdades, centros, institutos, escolas dividem o curso de Letras-Licenciatura em disciplinas específicas (vistas normalmente pelo viés dicotômico teoria x prática) em espaços e departamentos diferentes e singulares. Em alguns casos, existe um ethos dos cursos de bacharelado que predomina na forma de organização dos cursos, na seleção dos professores nos concursos, nas ementas das disciplinas e nas formas de ensinar e avaliar. (BUNZEN e SUASSUNA, 2019, p.127)

Desse modo, o objetivo do PET-Letras, como proposto pela primeira tutora, era de incentivo e fortalecimento da educação. Incentivo esse efetuado dentro do grupo através de leituras coletivas que tivessem relação com a educação de maneira geral ou com o ensino de línguas – fossem elas estrangeiras ou vernáculas; de pesquisas propostas para o exame e consideração das práticas desse aluno de licenciatura em seu estágio curricular, gerando, assim, o hábito da reflexão sobre a prática docente nesse aluno; da interação com outras Licenciaturas e a própria Pedagogia nos eventos do Fórum das Licenciaturas da universidade, entre outros. Esse evento nos permitia conversar sobre educação no país de maneira formal,



apresentando novos aspectos da LDB, novas resoluções e possibilidades de integração de temas transversais dentro de nossa práxis pedagógica, além de nos permitir, de maneira coletiva, conversar sobre os rumos da educação no país, propormos soluções e resoluções para as problemáticas apresentadas e discutirmos propostas pedagógicas gerais, que pudessem ser ouvidas e executadas por professores já formados, em formação e de diversas áreas do conhecimento, que trabalhem no ensino básico ou superior.

Nas reuniões internas do grupo, conversamos constantemente sobre práticas pedagógicas, somos instigados a elaborar oficinas, a ministrar minicursos, a fazer de nosso estágio um laboratório de pesquisas, a apresentar nossos trabalhos voltados para a educação, entre muitas outras atividades que fortalecem nossa formação pedagógica. É possível observar, portanto, o grupo PET-Letras bastante comprometido com seu cerne, que é o fortalecimento da educação através da formação do professor de línguas.

#### **4. A experiência petiana como um privilégio para a carreira acadêmica**

Por ser um projeto bastante amplo, o PET beneficia seus alunos de inúmeras maneiras. A primeira a se pensar é que, enquanto discentes petianos, os alunos cumprem com as atividades em equipe sendo essas, muitas vezes, compostas por um grande número de pessoas. É uma espécie de amostra do que será vivido por esses futuros docentes quando de sua vivência em Departamentos, das atividades que precisarão ser executadas de maneira coletiva, como as reuniões de área, de Coordenação e de Pleno, da interação com outros Departamentos e Centros, da organização de grandes eventos propostos por mais de um grupo de pesquisa ou por mais de um professor, do trabalho em equipe que é a direção e realização de uma revista acadêmica, entre muitas outras atividades que necessitam das *soft skills* de comunicação e interpessoalidade.

Esse fator da coletividade no grupo PET-Letras da UFPE também é muito interessante do ponto de vista da interatividade entre cursos. Normalmente, os discentes tendem a participar de atividades direcionadas especificamente a seus cursos, exceto por eventos como a Semana de Letras, no qual alunos de todas as Letras apresentam suas pesquisas, assistem a palestras e mesas-redondas, concluem minicursos e integram atividades em conjunto. A maior parte da vida acadêmica desses alunos é integrada apenas por atividades intracurso como as próprias disciplinas, os estudos propostos pelos grupos de pesquisa de seus professores e os eventos específicos de cada área. Dentro do PET-Letras UFPE, no entanto, os alunos interagem com grupos de todas as Licenciaturas, fortalecendo, assim, o Departamento.

A pesquisa em si é um grande fator motivador para a carreira acadêmica, pois é um dos deveres do professor universitário brasileiro, fazer ciência, pesquisar e publicar seus resultados. Ao entrar em contato com a pesquisa, os discentes petianos vivenciam um pouco do que farão em sua formação continuada para assegurar seu futuro dentro da universidade; familiarizam-se com as burocracias que constituem a ciência no Brasil e têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades de pesquisa e escrita acadêmica, guiando-os, assim, em sua trajetória.

A autonomia também é um aspecto essencial na formação acadêmica de um estudante e, ao fazer parte de um grupo PET, o discente vive experiências tutoradas, mas com certa liberdade de criação. As vivências praticadas nesses grupos priorizam a formação do aluno como um indivíduo crítico e capaz de autonomia, à maneira de Paulo Freire. Ao aluno é proposto o desafio de criar, sugerir e indicar atividades a serem executadas pelo grupo, temos uma grande reunião ao fim e início de anos letivos para definir planos de ação e reuniões semanais para discutir esses planos e, assim, efetuar-los. As atividades propostas e executadas são majoritariamente sugestões dos petianos, portanto, há um intenso grau de colaboração desses alunos para com sua comunidade. No entanto, as atividades não são apenas indicadas por esses alunos, elas são também executadas por eles, com o auxílio do tutor, como podemos observar com as propostas mais recentes da atual gestão do PET-Letras UFPE: o “Parafreando”, um *podcast* que apresenta alguns temas pouco discutidos dentro da Letras, ampliando a ciência dos alunos acerca desses temas, e o “ABNT de A a Z”, que é uma série de vídeos no *Youtube* que apresenta à comunidade acadêmica de maneira lúdica as normas da ABNT, que. Ambas as propostas são executadas pelo alunos e são de extrema relevância para os acadêmicos de Letras, pois os conteúdos são essenciais à formação inicial do estudante dessa área.

A autora desse texto vivenciou diversas dessas experiências dentro do PET-Letras, tal qual a organização de eventos, que também é um aspecto relevante dentro da carreira acadêmica, pois é através deles que os discentes e docentes constroem e expandem sua rede de contatos, componente essencial à vida acadêmica, pois muitas oportunidades surgem a partir de nosso *networking*; oportunidades essas de participar de um novo grupo de pesquisa, de manter contato com um docente versado em nossa área do conhecimento, de fazer pesquisas em conjunto com outra universidade ou até de conseguir uma bolsa para estudar em universidades estrangeiras.

## 5. Considerações finais

Acreditamos que o programa PET como um todo é de extremo valor ao estudante universitário, pois a ele possibilita viver a experiência da universidade de maneira plena, passando por atividades extensionistas, de pesquisa e de ensino. O programa permite ao petiano uma formação integralizada e bastante satisfatória, assim como permite ao aluno que não é membro de um grupo PET participar dos eventos propostos pelo grupo, criando, assim, maior interação entre membros e não-membros, além de movimentar o ambiente acadêmico ainda mais. Quanto mais apoio o PET recebe, mais a universidade floresce e menor é a evasão estudantil, pois além de ser um programa motivador, muitos alunos recebem bolsa, o que os auxilia a permanecer na universidade.

O PET gera ainda mais interesse pela carreira acadêmica pois a vivência universitária integralizada e em contato com a comunidade extra acadêmica nos inspira a manter esse caminho, inspira os alunos a fazer ciência, a estudar e a devolver à sociedade o que lhes foi permitido. Consideramos que a experiência proporcionada pelo programa é válida, efetiva e essencial às universidades federais.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BUNZEN, Clecio; SUASSUNA, Lívia. **O PET-LETRAS DA UFPE: UMA REDE DE AÇÕES PELO FORTALECIMENTO DA LICENCIATURA**. In: Vera Facundes (Org.).

**Programa de educação tutorial na Universidade Federal de Pernambuco: trajetórias e diversidades**. 1a.ed. Recife: Editora da UFPE, 2019. Disponível em:

<https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/104/114/304?inline=1>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 67ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MEC. **Manual de Orientações Básicas – PET**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet\\_manual\\_basico.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_manual_basico.pdf)

PET-LETRAS UFPE. **Podcast Parafraseando**. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=iFNV5t-Ckxk&list=PLF6\\_a0f-a9PmcC4pdzLU2s37ynOWauPTr](https://www.youtube.com/watch?v=iFNV5t-Ckxk&list=PLF6_a0f-a9PmcC4pdzLU2s37ynOWauPTr)

PET-LETRAS UFPE. **ABNT de A a Z**. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=AUKPZY3y0jU&list=PLF6\\_a0f-a9Pka86s4LL1UVSGI-Z5VqjCZ](https://www.youtube.com/watch?v=AUKPZY3y0jU&list=PLF6_a0f-a9Pka86s4LL1UVSGI-Z5VqjCZ)

**PELOS CAMINHOS DA LINGUÍSTICA: CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO  
PET/LETRAS/UFAL AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PET/LETRAS/UFAL – PERÍODO DE 1998 A 2000)**

**ALONG THE PATHS OF LINGUISTICS: CONTRIBUTIONS OF THE  
PET/LETRAS/UFAL GROUP TO THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE  
INTO BASIC EDUCATION (PET/LETRAS/UFAL – PERIOD FROM 1998 TO 2000)**

Mirian Santos de Cerqueira<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como principal objetivo revisitar algumas das principais contribuições teóricas, metodológicas, educacionais e formativas do Grupo PET/Letras/UFAL acerca do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. Para isso, parte dos pressupostos teóricos validados por diferentes campos do saber, buscando fazer um panorama daquilo que foi sendo proposto e executado pelo grupo PET no período de 2000 a 2002 no âmbito do Projeto RALPE (Reflexão e Análise Linguística vs. Produção Escrita nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental). Como consequência disso, apresentará como a Linguística teórica e Aplicada foi sendo investigada e trazida para o centro da sala de aula na Educação Básica, por meio de projetos didáticos e oficinas de aprendizagem desenvolvidos pelo projeto RALPE. Os resultados apresentados nas oficinas e projetos mostraram que o trabalho desenvolvido com a leitura e a produção textual pode ser criativo e mais próximo das necessidades de aprendizagem dos estudantes, contribuindo para práticas de letramento mais significativas e, conseqüentemente, para uma educação transformadora, que vise a construção da cidadania. Isso não significa deixar de lado o conhecimento gramatical e metalinguístico, mas transcender a tradição exclusivamente normativa e dogmática ainda tão presente em muitas aulas de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

**Palavras-chave:** PET/Letras/UFAL. Linguística. Ensino de Língua Portuguesa. Projeto RALPE.

**Abstract:** The main objective of this paper is to review some important theoretical, methodological, educational and formative contributions of the PET/Letras/UFAL Group related to the teaching and learning process's of Portuguese Language discipline in the Basic Education. For that, this paper bases itself into theoretical assumptions formulated by different fields of knowledge, searching to do an overview of the contributions of the RALPE Project (Reflection and Linguistic Analysis versus Written Production into 3º and 4º cycles in High Education). Consequently, it will present how Theoretical and Applied Linguistics was being investigated and brought to the center of classroom into Basic Education, through didactic projects and learning workshops developed by RALPE Project. The presented results into workshops and projects showed that the developed study with reading and text production can be creative and closer to students' learning needs, contributing to more significant literacy practices and, consequently, to a transformative education, aimed at

---

<sup>1</sup> Professora Associada dos cursos Licenciatura em Letras e Bacharelado em Linguística da Universidade Federal de Goiás. Participou do PET Letras Ufal no período de 1998 a 2001.

building citizenship. This doesn't mean underestimate the grammatical and metalinguistic knowledge, but to transcend the exclusively normative and dogmatic tradition still so present in many Portuguese Language classes in Brazilian schools.

**Keywords:** PET/Letras/UFAL. Linguistics. Teaching of Portuguese Language. RALPE Project.

## 1. Introdução

Antes de abordarmos mais especificamente as propostas de ensino pensadas pelo grupo PET/Letras para a Educação Básica nas escolas da rede pública de Alagoas, vamos percorrer, nesta introdução, um pouco da trajetória acadêmica de surgimento do grupo na UFAL. Fazemos isso, em primeiro lugar, para reafirmar a importância do grupo para a comunidade acadêmica e a sociedade alagoana como um todo. Em segundo lugar, para trazer à tona as contribuições da grande pesquisadora e fundadora do PET professora Maria Denilda Moura, a quem dedicamos este artigo (*in memoriam*). Foi nos idos de 1988 que a nossa tutora elaborou um projeto de pesquisa, ensino e extensão que viria a ser aprovado pela CAPES-MEC com o título de Programa Especial de Treinamento – PET/Letras/UFAL. Começava aí uma verdadeira revolução no modo de pensar os cursos de Licenciatura em Letras da UFAL e o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Estado de Alagoas. Esse Programa era uma iniciativa do Governo Federal com o objetivo de elevar a qualidade do ensino e da pesquisa nos cursos de graduação em todo o país. A filosofia do Programa era, e ainda é, formar um grupo de estudantes com excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, o que fortaleceria tanto a graduação quanto a pós-graduação. Seguindo essa filosofia, o grupo PET/Letras/UFAL tem sido destaque até os dias de hoje, reunindo professores e estudantes em torno de temas relevantes, tanto academicamente quanto socialmente. Dentre os inúmeros projetos desenvolvidos pelo PET, podemos mencionar: *PET Moment*, *PET Vídeo*, *Intensivão de Línguas*, *Semana de Nivelamento*, *Jornal do PET (Cri-criativo)*<sup>2</sup> etc. Como não teremos como tratar de todos os projetos desenvolvidos pelo PET/Letras em seus mais de 30 anos, delimitaremos nossa atenção para as contribuições trazidas pelo projeto RALPE. Para isso, o presente artigo encontra-se organizado do seguinte modo: na primeira seção (introdução), discorreremos sobre a criação do grupo PET/Letras/UFAL e seu impacto nos cursos de Licenciatura em Letras da UFAL; na segunda seção, traçamos uma breve perspectiva histórica

---

<sup>2</sup> Os projetos aqui mencionados referem-se ao período de 1998 a 2000, época em que fui bolsista do grupo. Com o passar dos anos, o programa foi ampliando alguns desses projetos e criando outros. Para maiores informações, consultar o site do grupo, através do endereço: <https://www.petletrasufal.com/>.

do Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica até a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998); na terceira seção, apresentamos as contribuições do Projeto RALPE ao ensino de Português em Alagoas, descrevendo seu funcionamento e sua relação com as escolas públicas; na quarta e última seção, fazemos as considerações finais deste artigo.

## **2. O ensino de Língua Portuguesa em revista: algumas questões**

A temática ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, comumente, remete a questões de ordem econômica, educacional, social e teórico-metodológica, pois todas essas facetas são indispensáveis para se pensar o ensino e aprendizagem de língua na Educação Básica. Por isso, nesta seção, faremos um breve levantamento de algumas dessas questões no âmbito da disciplina escolar Língua Portuguesa em contexto de ensino e aprendizagem formal na escola brasileira. Para isso, partiremos de alguns documentos oficiais sobre a regulamentação da disciplina e das concepções de língua/linguagem e gramática assumidas nesses documentos e os possíveis desdobramentos dessas concepções na prática escolar.

Num primeiro momento, é importante considerar a Educação numa perspectiva histórica, para melhor compreendermos a realidade vivenciada nos dias de hoje. Por essa razão, nos reportaremos a dois momentos importantes: o ensino de Língua Portuguesa antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e depois do documento. Faremos isso por entendermos que esse documento inspirou muitas propostas teórico-metodológicas até os dias atuais.

### **2.1 O ensino de Língua Portuguesa antes dos PCNs: língua como instrumento de expressão e comunicação**

Apresentar um percurso de como tem sido concebida a disciplina de Língua Portuguesa ao longo dos anos tem se apresentado como uma preocupação de muitos autores, tanto no campo da Educação (cf. SOARES (2004), PIETRI (2010), BUNZEN (2011)), quanto no campo dos estudos da linguagem (cf. GERALDI (1984, 1992), FRANCHI (1987), PERINI (1991), ILARI (1992), TRAVAGLIA (1995), POSSENTI (1996), FREGONEZI (1999), NEVES (2000), ANTUNES (2003), dentre outros).

Segundo Soares (2004, p. 157) *apud* Autor (2021, no prelo),

[...] nos primeiros tempos de nosso país, a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar, mas também, de certa forma, do próprio intercuro social (e certamente esta segunda ausência explica, ainda que

parcialmente, a primeira). É que três línguas convivam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente (...)

Embora seja importante conhecer a história da disciplina de Língua Portuguesa na escola brasileira, por questão de tempo e espaço, não iremos nos deter, no presente artigo, sobre a implantação da disciplina, desde sua imposição, com a chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil. Por essa razão, iremos focalizar, apenas, o período marcado pela Ditadura Militar, mais especificamente a partir dos anos 70, contexto de criação da Lei n. 5.692/71. Em seguida, abordaremos, de maneira breve, os impactos dessa época nos anos posteriores até a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998.

Segundo Soares (1998, p. 58),

[...] o ensino da língua teve como referencial a teoria da comunicação nos anos 70 e os primeiros anos da década de 80. Já na segunda metade dos anos 80 surgem críticas a respeito do ensino da língua por parte daqueles que denunciavam os problemas de leitura e de escrita ocorridos em redação de vestibular.

Ainda nesse sentido, Pietri (2010) argumenta que os anos de 1970 marcaram uma mudança na concepção de ensino, o qual era voltado para *gramática, retórica e estética*, para uma perspectiva centrada nos aspectos comunicativos da língua e da oralidade, época em que se verifica um maior distanciamento do ensino de regras gramaticais normativas. Para o autor,

O período em questão caracterizar-se-ia, em relação ao trabalho escolar com a linguagem, pela busca do desenvolvimento da modalidade oral, com objetivos de promover a capacidade de comunicação do indivíduo para sua inserção social, principalmente no campo do trabalho. Haveria, então, nesse momento histórico, um hiato na primazia conferida à gramática no ensino de português. (PIETRI, 2010, p. 75).

Por essa razão, a disciplina era denominada de *comunicação e expressão*, denotando, desse modo, sua vinculação epistemológica ao Estruturalismo Linguístico, o que a afastara da visão tradicional de ensino da gramática e dos conteúdos de natureza estritamente prescritiva. Essa época foi palco de importantes transformações sociais e curriculares, relacionadas ao “aumento do tempo de escolarização obrigatória para o ensino fundamental (de quatro para oito anos) e ao estabelecimento de continuidade de seriação entre os Graus (1º e 2º)”. (PIETRI, 2010, p. 75).



Além disso, é importante mencionar que, nessa época, a ênfase do ensino era nos aspectos voltados à comunicação, tais como as clássicas *funções da linguagem*, baseadas nas ideias de Jakobson, mais especificamente a partir de sua *Teoria da Comunicação*, divulgada no livro *Linguística e comunicação*<sup>3</sup>. O intuito era ensinar os alunos a se comunicarem de maneira prática nos mais variados contextos, focando-se habilidades para o uso utilitarista e imediato da linguagem, de modo a preparar os alunos para o mercado de trabalho, uma vez que a ênfase era numa educação de base tecnicista.

Contrários a essa perspectiva, e como o início da redemocratização do país, depois dos longos anos de Ditadura Militar, começam a surgir movimentos por parte de professores e pesquisadores no intuito de “denunciar” a crise na Educação Brasileira. Isso ocorreu por meio de encontros, fóruns, congressos e elaboração de propostas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. (cf. BUNZEN, 2011).

Segundo Bunzen (2011, p. 903-904):

O fim dos anos 80 encontra-se então marcado pela crítica acadêmica às propostas dos livros didáticos de língua materna, pela expansão das propostas curriculares estaduais para o ensino de Português e pelas discussões impulsionadas pelo Decreto Presidencial n. 91.372, de 1986, que: (i) estabelece Diretrizes que promovem o *aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*, sugerindo mudanças nas práticas curriculares e na política de ensino de língua; (ii) recupera a denominação Português e não mais Comunicação & Expressão em Língua Portuguesa.

Como consequência de tais mudanças oficiais acerca da disciplina Língua Portuguesa, vamos ter a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, juntamente com isso, a esperança de que mudanças venham a ocorrer na Educação brasileira, contribuindo para diminuir os índices deficitários (atestados em exames de proficiência nacionais e internacionais) em relação à leitura e à escrita dos alunos na Educação Básica.

## **2.2 A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**

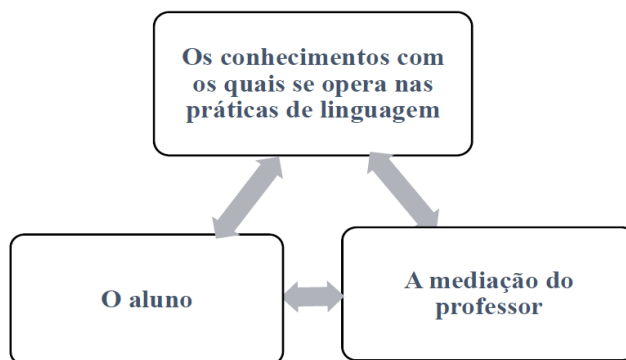
Os Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos no Governo de Fernando Henrique Cardoso e do ministro da Educação Paulo Renato, apresentavam uma alternativa ao ensino tradicional da disciplina de Língua Portuguesa. Com uma abordagem de ensino em

---

<sup>3</sup> JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

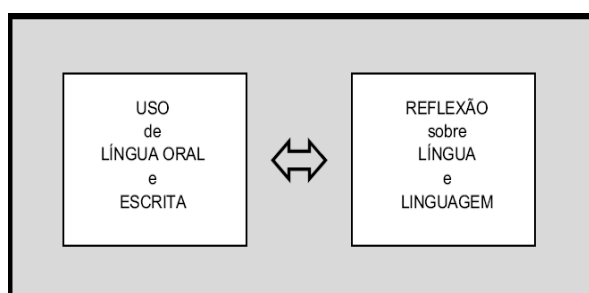
consonância com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a proposta central do PCNs era de proporcionar aos alunos brasileiros um ensino de natureza transdisciplinar, que pudesse contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Esse documento tinha como organização para o ensino a seguinte proposta de variáveis, conforme sistematizamos no quadro abaixo:

### Variáveis do ensino-aprendizagem



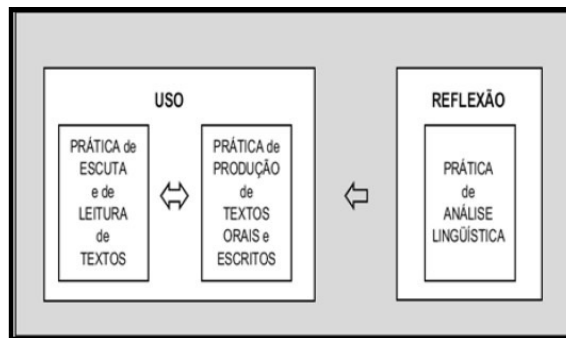
1. Figura elaborada pelo autor

No âmbito específico do processo de Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, destacam-se os temas relacionados à *Produção textual e leitura*, aos *gêneros textuais*, à *análise linguística*, à *variação linguística* e aos *recursos midiáticos*, os quais deveriam ser abordados a partir dos seguintes eixos:



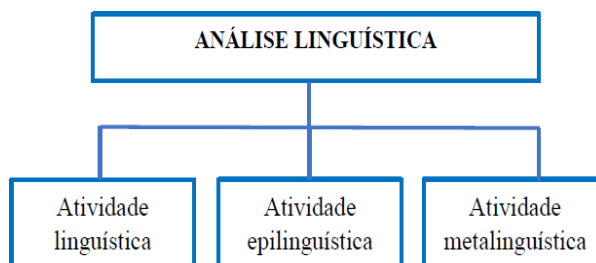
2. Figura retirada dos PCNs

Tais eixos (reflexão e uso), por sua vez, deveriam se pautar na abordagem dos conteúdos específicos da disciplina, abrangendo assim as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística, conforme proposto pelos PCNs na sistematização do esquema apresentado a seguir:



3. Figura retirada dos PCNs

O esquema apresentado coloca em evidência o conceito de *análise linguística*, o qual viria a ser considerado por muitos estudiosos da linguagem como elemento inovador para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Considerando tal perspectiva, as aulas de Língua Portuguesa deveriam partir, inicialmente, do conhecimento linguístico que os alunos já apresentam ao ingressarem à educação formal (conhecimento linguístico do falante, do qual se obtém a concepção de *gramática internalizada*, segundo os pressupostos gerativistas para o estudo da linguagem), para, em seguida, valorizar atividades de natureza epilinguística, ou seja, o fato de os falantes puderem operar com, na e pela linguagem (conforme defendem Franchi, 1987; Geraldi, 1984, 1992; e Possenti, 1996), que ficaram conhecidas como *atividades epilinguísticas*. Essa concepção, por sua vez, alinha-se à concepção de gramática descritiva, uma vez que parte da ideia de que há múltiplas formas linguísticas em competição na língua. Por último, propõe-se uma abordagem das *atividades metalinguísticas*, momento em que seriam trabalhadas nomenclaturas e regras gramaticais de maneira sistematizada, abrindo-se espaço, assim, para a concepção de gramática normativa, conforme ilustramos na figura apresentada abaixo:



4. Figura elaborada pelo autor

Ao trilhar o caminho teórico-metodológico traçado pelos PCNs, o projeto RALPE conseguiu, de certa forma, trazer algumas contribuições aos professores da rede pública de

Educação Básica, mostrando que, apesar dos problemas estruturais da escola brasileira, era possível pensar alternativas de práticas didáticas em torno da linguagem, de modo a oferecer uma possibilidade de uma educação transformadora (nos termos de Paulo Freire) e crítica (nos termos de Dermeval Saviani)<sup>4</sup>.

### **3. O projeto RALPE (Reflexão e Análise Linguística vs. Produção Escrita nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental)**

Nesta seção, apresentaremos o projeto RALPE (Reflexão e Análise Linguística *versus* Produção Escrita nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental), um dos grandes projetos do PET/Letras/UFAL, que teve como objetivo central estabelecer uma ponte teórico-metodológica entre os saberes teóricos da universidade e as escolas de Educação Básica da rede pública do Estado de Alagoas. Criado em 2000, o projeto contou a participação de bolsistas do PET, alunos da graduação em Letras, mestrandos e doutorandos do PPGL/UFAL, tutora do PET/Letras, professores colaboradores e professores da Educação Básica. A ideia era “traduzir” para os professores da Educação Básica as principais contribuições teórico-metodológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), considerando que tal documento deveria fundamentar as aulas de Língua Portuguesa de norte a sul do país. Com isso, procurou-se trabalhar a partir da concepção de ensino e aprendizagem como interação entre os sujeitos, tomando como central a noção de oficina de aprendizagem, pautada na perspectiva teórica de Célestin Freinet. Segundo Costa<sup>5</sup> (2006, p. 27),

Freinet (1973) defende a idéia de que não é necessário sufocar as crianças com matérias para que elas consigam aprender. O papel da escola e dos professores é de proporcionar situações por meio das quais as crianças sintam necessidade de agir, ou seja, fazer com que elas se dediquem intensamente à descoberta de algo que conseguiu despertar seu interesse.

Para isso, foram construídos grupos de trabalho cujas temáticas deveriam ser abordadas de modo a traduzir as premissas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, por meio de oficinas de aprendizagem que apresentassem de maneira didática

---

<sup>4</sup> SAVIANI, D. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

<sup>5</sup> COSTA, M. C. da C. A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.23, p. 26 –31, set. 2006.

temas como leitura e produção textual, análise linguística, variação linguística, gêneros textuais, dentre outros.

A construção das oficinas visava sempre à discussão de temas específicos, considerando-se todas as possíveis instâncias do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, tais como problematização de uma questão, possibilidades teóricas e metodológicas de abordagem do problema, síntese das discussões e encaminhamentos para a prática pedagógica. A ideia era deixar que todos os integrantes do grupo pudessem, num primeiro momento, refletir livremente sobre os temas abordados, partindo sempre da experiência vivenciada por cada um, para, então, trazerem as propostas teórico-metodológicas sobre os temas propostos, seguindo, assim, a abordagem Freinetiana para a educação.

O projeto RALPE teve a duração de dois anos (2000 a 2002) e resultou na publicação de dois livros (*Ler e escrever: para quê?* e *Ler e escrever rumo à compreensão e à interação com o mundo* - organizados por Maria Denilda Moura e Gizelda Santana Morais, coordenadoras do projeto RALPE), os quais resultaram das práticas desenvolvidas nas oficinas de aprendizagem junto aos professores das escolas públicas de Alagoas.

As oficinas de aprendizagem foram organizadas em torno dos principais temas de estudo abordados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998): leitura e produção textual, gêneros textuais, análise linguística, variação linguística, linguagem e internet, os quais passamos a apresentar a partir de agora.

No âmbito da primeira fase do projeto RALPE, as oficinas apresentadas foram as seguintes: 1) concepções de gramática; 2) leitura e produção textual; 3) análise linguística e 4) variação linguística. Tais oficinas, por sua vez, tiveram como desdobramento a publicação dos capítulos que compuseram o primeiro livro - *Ler e escrever: para quê?*

A oficina *Concepções de Gramática* foi preparada e executada pelos integrantes Jair Gomes de Farias, Krysley Melanias Barbosa e Mirian Santos de Cerqueira, estudantes de graduação à época. Esse grupo também foi responsável pela elaboração do capítulo do livro intitulado *Concepções de gramática e ensino de Língua Portuguesa*. Nesse capítulo, os autores apresentaram as implicações das diferentes concepções de gramática (normativa, descritiva e internalizada) para o ensino da disciplina Língua Portuguesa e algumas alternativas teórico-metodológicas para o ensino dessa disciplina no ensino fundamental. Dentre vários aspectos observados na produção textual de alunos da Educação Básica, os autores destacaram os seguintes fenômenos: “hiposegmentação (...[eles] estavam

*emtrabalho...);* ortografia (*serto dia os defemçores...*); concordância verbal e nominal (...claro que *algumas pessoa comhece*)” (cf. FARIAS; BARBOSA; CERQUEIRA, 2000, p. 50).

Além dessa oficina, outras frentes de trabalho surgiram no intuito de fazer a ponte entre as teorias linguísticas e o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, tais como *Variação Linguística e Ensino*, a qual resultou na publicação do capítulo intitulado *A contribuição da Teoria da Variação Linguística ao Ensino da Língua Portuguesa*, de autoria de Maria Benedita dos Santos e Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante presente também no livro *Ler e escrever: para quê?* Tanto a oficina como o capítulo do livro abordavam questões relacionadas à variação linguística em sala de aula e como as contribuições da Sociolinguística Laboviana poderiam colaborar para a descrição e o tratamento dos dados linguísticos presentes nos textos dos alunos em sala de aula na Educação Básica, contribuindo, inclusive, para o enfrentamento do preconceito linguístico.

Outra oficina desenvolvida pelo projeto foi a intitulada *Leitura e produção de texto*, resultando na produção do capítulo *Leitura e produção escrita*, de autoria de Fabrícia Correa de Oliveira, Jorge Luís Lira da Silva, Leila Amanda Duarte da Costa, Maria de Fátima Medeiros Lêdo e Rosângela Inácio Marinho dos Santos. Nessa oficina, são propostas atividades de leitura e produção de texto que visam despertar o gosto dos alunos por tais práticas, com vistas à atuação nas mais diferentes esferas de uso da linguagem.

Ainda de maneira articulada à proposta dos PCNs, desenvolveu-se a oficina intitulada *Análise linguística*, a qual resultou no capítulo de livro *Análise linguística na sala de aula de Língua Portuguesa*, cujos autores e também responsáveis pela oficina são Carla Waleska Gomes de Araújo, Iéda Francisca Rodrigues e Joabedan Mariano Pereira. Essa proposta de oficina partia da tríade defendida pelos PCNs: atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística. A ideia era valorizar, num primeiro momento, a produção linguística dos alunos, tratando, progressivamente, os fenômenos linguísticos mais recorrentes por meio de atividades de reescrita de textos até, finalmente, chegarem à sistematização de atividades metalinguísticas, fazendo, assim, o caminho inverso ao comumente feito nas escolas, que é o de começar com as atividades metalinguísticas.

Além das oficinas que deram origem ao primeiro livro *Ler e escrever: para quê?*, pudemos contar, também, com a contribuição de dois capítulos: *Os PCNs e o ensino do português*, de Maria Denilda Moura, e *Parâmetros Psicossociais*, de Gizelda Santana Morais. O primeiro trata das contribuições dos PCNs de Língua Portuguesa ao ensino de língua materna e faz uma apresentação dos capítulos subsequentes, mostrando a relação entre a

proposta curricular do documento oficial e o seu alcance em sala de aula. O segundo capítulo discorre sobre variáveis psicossociais relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, tais como a situação socioeconômica do estudante, origem (rural ou urbana), grau de escolaridade dos pais ou responsáveis, dentre outros fatores que interferem direta ou indiretamente na aprendizagem dos alunos.

A segunda etapa do projeto RALPE contemplou diversas oficinas de aprendizagem, as quais culminaram na publicação do segundo livro, intitulado *Ler e escrever rumo à compreensão e à interação como o mundo*. Este livro, que também foi organizado pelas coordenadoras do projeto RALPE, reuniu nove capítulos, os quais serão apresentados brevemente a seguir.

O primeiro capítulo, intitulado *Gramática(s) da língua vs. Ensino da Língua Portuguesa*, de autoria de Denilda Moura, traz uma reflexão sobre o conceito de gramática e suas implicações para o ensino, mostrando as múltiplas formas de se entender esse conceito, passando pelas contribuições de autores como Blanche-Benveniste & Jeanjean (1987)<sup>6</sup>, Moura Neves (2000), Labov (1976)<sup>7</sup>, dentre outros. A autora nos mostra de que maneira a escola tem trabalhado com a concepção de gramática normativa, desconsiderando os mais variados usos da língua e os conceitos de variação e mudança linguísticas pelas quais passam todas as línguas naturais. Para melhor ilustrar sua discussão, Moura parte de dados linguísticos de fala e escrita recolhidos do banco de dados dos Projetos “Língua Usada em Alagoas” (LUAL) e Programa de Estudos Linguísticos (PRELIN), ambos coordenados por ela, conforme exemplificado nos exemplos a seguir:

*Tu queres ir à/na festa hoje?*

*Tu quer ir à/na festa hoje?*

*Você quer ir à/na festa hoje?*

(Cf. MOURA, 2002, p. 8).

Para a autora, os casos acima apresentados fazem parte de um conjunto de dados que indicam uma mudança em curso no Português Brasileiro, ou seja, eles seriam uma amostra do que já acontece em várias regiões do país, mais especificamente em relação ao sistema pronominal.

---

<sup>6</sup> BLANCHE-BENVENISTE, C. & JEANJEAN, C. *Le Français Parlé*. Transcription & Édition. Paris: Didier Érudition, 1987.

<sup>7</sup> LABOV, W. *Sociolinguistique*. Paris: Éditions de Minuit, 1976.

O segundo capítulo, também de autoria de Denilda Moura, cujo título é *Variação linguística e ensino*, apresenta uma série de dados linguísticos que podem ser abordados em sala de aula de Educação Básica a partir das contribuições da Teoria da Variação Linguística proposta por William Labov, a qual encontra consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Para isso, a autora coloca em evidência as distinções entre *ortografia lexical* e *ortografia gramatical*, mostrando como tais concepções podem ser trabalhadas de maneira prática em sala de aula, conforme os exemplos apresentados em (1 e 2):

*Ortografia lexical:*

(1) a – Um *serto* dia João e Antônio chegou ...

b – O *otro* menino *fais* bagunça na sala quando a professora sai.

*Ortografia gramatical:*

(2) a – Um certo dia *João e Antônio* chegou ...

b – *Essas* criança não são *feliz* ...

Moura argumenta que, ao utilizarem a escrita de maneira não oficial, os estudantes estão, na verdade, “percorrendo as várias fases da escrita do português, até adquirir o domínio da escrita atual”. (MOURA, 2002, p. 18).

O terceiro capítulo, denominado *Avaliação: do discurso à prática*, de autoria de Gizelda Morais, apresenta um panorama sobre o conceito de avaliação e seus desdobramentos nas oficinas desenvolvidas no âmbito do Projeto RALPE. A autora inicia o capítulo fazendo um levantamento dos tipos e funções da avaliação na esfera escolar. Além disso, a autora apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com professores da Educação Básica participantes das oficinas do RALPE acerca da produção escrita de alunos. Os professores foram solicitados a atribuir uma nota aos textos com base em alguns critérios (coerência/coesão; pronomes; verbos; ortografia, etc.). Como consequência disso, foi verificado que as notas atribuídas eram muito díspares, ou seja, um mesmo texto recebeu notas entre 3 e 10. A partir disso, a professora Gizelda Morais trabalhou com os professores formas alternativas de avaliação, às quais não estariam condicionadas à nota, enquanto produto, mas ao processo de aprendizagem do aluno.



O quarto capítulo, intitulado *Questões de texto, coesão e coerência textual e ensino de Língua Portuguesa*, de Jair Gomes de Farias, aborda o trabalho com a produção textual escrita na Educação Básica. O capítulo é organizado em três seções. Na primeira, o autor faz uma exposição acerca de duas vertentes que fundamentam as concepções de texto (vertente imanentista e vertente não-imanentista), a partir das ideias de Marcuschi (1983)<sup>8</sup>. Na segunda, trata, especificamente, das propriedades da coesão e da coerência textuais, pautando-se, para isso, na proposta de autores como Koch (1996, 1998)<sup>9</sup> e Beaugrand & Dressler (1981)<sup>10</sup> sobre as propriedades da textualidade. Na última seção, Farias propõe uma atividade didática a partir da produção textual escrita para aulas de Língua Portuguesa no ensino básico.

O quinto capítulo, de autoria de Mirian Santos de Cerqueira, cujo título é *Gêneros textuais e ensino de Língua Portuguesa: pontos e contrapontos na prática escolar*, é composto por três seções. A primeira, intitulada *Que são gêneros textuais e em que eles se diferenciam da noção de tipo?* faz uma distinção entre os dois conceitos (gênero e tipo), fundamentando-se nos pressupostos teóricos apresentados por autores como Bakhtin (1992)<sup>11</sup> e Marcuschi (2001)<sup>12</sup>. A segunda seção, que tem por título *Que relação há entre gênero textual e ensino de Língua Portuguesa?*, apresenta alguns entraves encontrados na escola, os quais, muitas vezes, dificultam a relação entre gênero e ensino. A terceira e última seção, intitulada *Como trabalhar com a língua, em suas modalidades oral e escrita, através de gêneros textuais?* apresenta uma breve reflexão sobre como as modalidades da língua podem ser abordadas em sala de aula. Para isso, a autora apresenta o resultado de uma atividade de produção textual desenvolvida no projeto RALPE, cuja temática centrava-se em torno das eleições.

O sexto capítulo, cujo título é *Concordância de tempos verbais*, de autoria de Antônio César dos Santos Castro Goulart e Jardel Britto Ferreira, apresenta os resultados de uma das oficinas desenvolvidas no projeto RALPE acerca dos tempos verbais. Para isso, os autores apresentaram o funcionamento dos tempos verbais a partir de dois textos produzidos pelos professores da Educação Básica participantes do projeto.

---

<sup>8</sup> MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983.

<sup>9</sup> KOCH, I.G.V. Questões de coesão e coerência textuais. In: *Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)*. Maceió: Imprensa Universitária – UFAL, 1996. p. 9-20.

KOCH, I.G.V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1998.

<sup>10</sup> BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.

<sup>11</sup> BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* (Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

<sup>12</sup> MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

O sétimo capítulo, intitulado *Algumas reflexões sobre o advérbio: classificação e uso*, de autoria de Adeílson Pinheiro Sedrins e Rafael Bezerra de Lima, apresenta uma proposta didática alternativa para o ensino da categoria *advérbio* em sala de aula. Os autores partem dos resultados obtidos com a oficina denominada *Advérbio*, desenvolvida no âmbito do projeto RALPE. Para início, abordam o uso do advérbio a partir do texto produzido pela professora Gizelda Morais (coordenadora do projeto), transcrito abaixo:

- *Sim, certamente.* (personagem 1)
- *Não.* (personagem 2)
- *Talvez.* (personagem 3)
- *Acredito completamente, com certeza.* (personagem 1)
- *Eu? Assim, às cegas? De modo algum. Quando?* (personagem 2)
- *Hoje ainda não. Amanhã, quem sabe?* (personagem 3)
- *Absolutamente. Onde? Como? Por quê?* (personagem 2)
- *Aqui e ali; tudo é possível! Não importa se ainda falta muito, se vai mais devagar do que queremos. De súbito, abriremos os olhos, bem de manhãzinha e veremos as escolas cheias de crianças.* (personagem 1)
- *E as calçadas, à direita, à esquerda, cheias de meninos e meninas de rua?* (personagem 2)
- *Vazias.* (personagem 1)
- *De certo, se cada um cumprir o seu papel, agora.* (personagem 3)

Em seguida, os autores pedem aos professores que analisem os advérbios presentes em alguns textos de alunos do Ensino Fundamental, seguindo os critérios apresentados pelas gramáticas normativas. A ideia era que os professores percebessem se as explicações dadas pelas gramáticas dariam ou não conta dos usos dos advérbios encontrados nas produções escritas dos estudantes. Como conclusão, os autores apontaram a necessidade de se repensar o ensino da categoria gramatical *advérbio*, alertando para que se valorize o funcionamento da língua em uso, partindo sempre do saber linguístico dos alunos, sem explorar, num primeiro momento, a nomenclatura proposta pelas gramáticas prescritivas.

O capítulo oitavo, denominado *Concordância verbal: uma mudança de atitude*, de Daniel Carvalho, apresenta uma reflexão acerca do tema da concordância e sua relação como o ensino de Língua Portuguesa na escola básica. O autor descreve os resultados obtidos com a

oficina de aprendizagem desenvolvida durante sua atuação no projeto RALPE, apresentando aspectos teóricos relacionados à concordância e questões práticas constatadas nas produções de textos dos alunos e em outras fontes de pesquisa. O autor conclui que há uma distância entre os usos da língua e as regras prescritivas da concordância verbal impostas pelas gramáticas normativas, sendo necessária uma aproximação entre as pesquisas linguísticas em torno do tema e as escolas de Educação Básica.

O nono capítulo, intitulado *Uma experiência de produção de texto em classe noturna*, de autoria de Maria Consuelo Correia, traz o depoimento de uma professora da Educação Básica, participante do projeto RALPE, a respeito de sua experiência com a produção textual numa turma de 6º ano de jovens e adultos (EJA) de uma escola da rede municipal da cidade de Maceió. Segundo a autora, sua proposta valorizou a escolha dos alunos pelo gênero textual trabalhado em sala de aula, partindo da ideia de que os textos produzidos deveriam ter interlocutores reais, ou seja, os alunos teriam um leitor específico para seus textos, sem que o objetivo estivesse centrado em nota ou avaliação.

O décimo capítulo, intitulado *Como transformar material descartável em instrumento de reflexão e escrita*, de Leonice Leite Balbino, apresenta um relato de experiência da autora acerca de uma atividade por ela desenvolvida em sala de aula de Língua Portuguesa com uma turma de 1º ano do Ensino Médio. A autora descreve as etapas da oficina (preparação, execução e resultados) e as razões que a fizeram escolher o gênero calendário (composto por folhas que se desprendem do calendário, contendo a história do símbolo religioso *Coração de Jesus*). Cada aluno recebia da professora uma folhinha destacada do calendário contendo uma mensagem. Eles tinham a tarefa de ler as mensagens e transcreverem-nas para o caderno. Em seguida, as folhinhas iam sendo trocadas pelos alunos, que teciam comentários a respeito de cada uma. Nesse processo, os alunos iam produzindo textos sem que percebessem, ou seja, a atividade de escrita ia se tornando uma necessidade concreta de comunicação e interação dos alunos entre si e com a professora, contribuindo para que o processo da escrita se tornasse uma atividade prazerosa.

O décimo primeiro capítulo, denominado *Usando recursos gráficos para desenvolver a produção de textos orais e escritos*, de Ana Maria Moraes Silva, expõe a proposta de oficina desenvolvida pela autora em turmas de 7ª e 8ª série do ensino fundamental (atuais 8º e 9º anos). A autora trabalhou a produção de textos orais e escritos tomando como estratégia inicial a produção de um desenho de autorretrato. Após essa produção, os alunos deveriam apresentar oralmente à turma as características de seus desenhos e dar explicações sobre sua

criação. Em seguida, deveriam produzir textos escritos sobre temas variados, tais como *amor* e *adolescência*. Cada texto escrito deveria ser acompanhado de um desenho gráfico ou figura, o que colaborou para tornar as aulas mais interativas e criativas, sendo possível o trabalho com os diferentes usos da língua.

O último capítulo do livro, intitulado *Depoimentos sobre o RALPE*, é dedicado aos relatos dos alunos de graduação e pós-graduação em Letras e Linguística que atuaram no projeto de maneira mais direta, quer seja na preparação e execução das oficinas junto aos professores da Educação Básica, quer seja na elaboração dos capítulos que compõem o livro *Ler e escrever: rumo à compreensão e à interação como o mundo*.

#### **4 Considerações finais**

Considerando todas as contribuições do PET/Letras/UFAL apresentadas nas seções anteriores deste artigo, acreditamos que a atuação do Programa continuará sendo de fundamental importância para a manutenção do tripé pesquisa, ensino e extensão no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Alagoas, bem como na Educação Básica de todo o Estado de Alagoas. Assim como nos anos anteriores, o PET/Letras/UFAL continuará estabelecendo pontes entre as teorias linguísticas, educacionais e sociológicas e o ensino de Língua Portuguesa nas escolas básicas, contribuindo para uma sociedade mais justa e menos excludente, trazendo à tona discussões e debates importantes para repensarmos o modo de ser professor/a e agir no mundo, através de práticas colaborativas que cooperem para a construção plena da autonomia e da cidadania de professores e alunos, nos termos de Paulo Freire (1996) e de tantos outros educadores e pensadores de nosso país.

Por todas as razões apresentadas no presente artigo, somos favoráveis à implantação e ampliação de Programas de Educação Tutorial em todo o país, pois, com mais de 30 anos de existência, o programa é, também, um símbolo de resistência no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, não só na Universidade Federal de Alagoas, mas em todas as universidades públicas do Brasil, atravessando gerações e deixando contribuições para a transformação da educação e da sociedade de uma maneira mais ampla.

#### **Referências**

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

- CERQUEIRA, M dos S. **Decolonizando o currículo de Língua Portuguesa:** como o Estágio Curricular Obrigatório nos cursos de Licenciatura em Letras pode contribuir para isso?, 2021 (no prelo).
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental 5ª 8ª séries. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dez. 1996.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.
- FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 3. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- FARIAS, J. G. de. Questões de texto, coesão e coerência textuais e ensino de língua portuguesa. In: MOURA, M. D.; MORAIS, G. **Ler e escrever: rumo à compreensão e a interação com o mundo**. Maceió: Edufal/ Fapeal. p. 53-69. 2002.
- FARIAS, J. G. de; BARBOSA, K. M. da S. M.; CERQUEIRA, M. S de. Concepções de gramática e ensino de língua portuguesa. In: MOURA, M. D.; MORAIS, G. **Ler e escrever: para quê?** Maceió: Edufal/Fapeal. p. 41-55. 2000.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em lingüística aplicada**. Campinas: UNICAMP/ Instituto de Estudos da Linguagem, n. 9, p. 5-45. 1987.
- FREGONEZI, E. Conteúdo programático de Língua Portuguesa. In: FREGONEZI, E. **Elementos de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 3. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MOURA, M. D. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de português. In: MOURA, M. D.; MORAIS, G. **Ler e escrever: para quê?** Maceió: Edufal/ Fapeal, 2000. p. 11-18.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

PIETRI, E. de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**. v.15, n. 43, jan./abr. p. 70-83. 2010.

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

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: **Língua Portuguesa: História, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ. p. 53-60. 1998

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1. e 2. graus**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

# PET LETRAS UFAL: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE VISUAL

## PET LETRAS UFAL: THE MAKING OF A VISUAL IDENTITY

Victor Mata Verçosa<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente relato rememora eventos e episódios da história do PET Letras Ufal, a partir do ano de 2011, que inspiraram a produção de uma identidade visual mais coesa e constante nas iniciativas do grupo. A última década foi marcada tanto pela expansão como pela consolidação da presença digital dos grupos PET como um todo. Isto marcou a transição da comunicação tradicional dos grupos PET para além dos canais institucionais de suas universidades e a incorporação de estratégias mais adequadas às mídias sociais e seu forte apelo quanto ao uso de elementos audiovisuais. Esta adequação aos tempos se traduz em um maior apelo aos recursos gráficos e visuais nos eventos e produções dos grupos PET, bem como em abordagens comunicativas mais próximas da comunidade acadêmica e do público em geral por intermédio de redes sociais. A partir do ano de 2011, o grupo PET do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas promoveu uma série de iniciativas que consolidaram uma identidade visual distinta e coerente para todos os seus projetos e documentos. Isto representou uma postura modernizante do grupo, então em preparação para as comemorações do seu vigésimo quinto aniversário. A identidade visual produzida pelo PET Letras Ufal em 2011 foi, portanto uma base para a imagem institucional desenvolvida pelo grupo ao longo da década de 2010.

**Palavras-chave:** PET Letras Ufal. Identidade visual. Comunicação institucional

**Abstract:** This is a discussion on events and episodes from the history of PET Letras Ufal beginning from 2011, which inspired the creation of a new, cohesive visual identity for the group. The 2010's were a decade of expansion and consolidation of the digital presence of PET teams as a whole. This decade was also a turning point for the usual strategies of communication of the teams beyond official platforms of networking inside the Brazilian university ecosystem. Social media and audiovisual resources are now commonplace in PET's communication practice and this approach has bridged gaps between PET, the university as a community and even beyond that. From 2011 onwards, PET Letras Ufal has rebranded itself with a bigger emphasis on visual identity and advertising in most of its initiatives. This has relaunched PET Letras' image as that of a modern and fresh team of young scientists and students just in time for the teams 25th anniversary celebrations. PET Letras's 2011 visual identity stands to this day as a template for the public image developed by the team during the last decade

**Keywords:** PET Letras Ufal. Visual identity. Institutional communication

### 1. Introdução

O ano de 2011 foi o primeiro de um ciclo de três anos que representam marcos temporais importantes para compreender a história do PET Letras Ufal na década de 2010 por

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas. Participou do PET Letras Ufal no período de 2010 a 2012.

uma série de acontecimentos e iniciativas que modificaram as maneiras com as quais o grupo conduzia suas atividades na Faculdade de Letras e na Universidade Federal de Alagoas. Foi um ano marcado pelas comemorações dos 50 anos da Ufal, que antecederam as comemorações dos 60 anos do Curso de Letras, em 2012, e os 25 anos do PET Letras Ufal e, consequentemente, dos grupos PET de Alagoas em 2013.

De modo geral, 2011 foi um ano de intensa expansão e transformação do Programa de Educação Tutorial em todo o país, mas as bases deste período foram estabelecidas ainda no ano anterior. As principais mudanças vieram como resultado da publicação de dois importantes documentos: a Portaria 976 do MEC, em 27 de julho de 2010, bem como o Edital nº 9, de 2 de agosto do mesmo ano. As novidades de maior impacto trazidas pela portaria e pelo novo edital foram a determinação de um período máximo de seis anos (3 anos renováveis por mais 3) de tutoria aos docentes que lideravam grupos PET, além de propor o estabelecimento de grupos PET sob arranjos novos, tais como os PETs Conexões de Saberes e os chamados PETs temáticos, que são grupos ligados a mais de um curso de graduação e com uma forte vocação interdisciplinar. Tudo isto provocou um impacto imediato em grupos PET por todo o Brasil, principalmente quanto às mudanças de tutoria em muitos grupos.

Essas novidades dominaram os debates nos fóruns regionais e nacionais do programa desde a publicação da portaria do MEC e do edital. De imediato, muitos grupos PET deram início a processos seletivos para novos professores tutores, como foi o caso do PET Letras da Ufal, que trabalhava sob liderança da Professora Maria Denilda Moura, fundadora e tutora do primeiro programa em Alagoas desde seu estabelecimento no ano de 1988.

Paralelamente a isto, em 2010, os (então) cinco grupos PET da Universidade Federal de Alagoas estavam em pleno desenvolvimento do X Encontro Nordeste dos Grupos PET: *PET+10: reencontro para novas ideias*, realizado na Ufal entre 3 e 6 de fevereiro de 2011. A Ufal receberia a comunidade nordestina pela primeira vez desde 2004 e com a grande responsabilidade de ser o primeiro evento regional a discutir os impactos e desafios do novo momento do Programa de Educação Tutorial. O X Enepet foi também o primeiro evento regional a contar com a presença de grupos PET formados segundo o edital nº 9. No caso específico da Ufal, o PET mais que dobrou de tamanho, passando dos 5 grupos sediados em Maceió para 12 PETs espalhados por todos os campi da universidade.

Cerca de três meses antes do início do X Enepet e em conformidade com a portaria 976, o PET Letras Ufal conclui seu primeiro processo seletivo de tutoria com a aprovação da Professora Núbia Rabelo Bakker Faria, que sucedeu a Professora Maria Denilda Moura na





única ação do grupo a contar com uma identidade gráfica especialmente elaborada e aplicada em vários suportes (digital, impressão e serigrafia) era a Semana de Letras. A partir do Nivelamento 2011, o cargo de comunicação passou a desenvolver identidades e peças de divulgação para os demais eventos do grupo, notadamente os de ensino e extensão. Este foi o evento que aposentou a marca *PET Letras Ufal* usada até o momento.



Marca PET LETRAS UFAL em vigor até fevereiro de 2011

## 2. A forma de uma ideia...

Os encontros regionais e nacionais do PET promovem muitos intercâmbios de ideias e práticas. Sediar o regional de 2011 com grande êxito foi motivo de entusiasmo para os grupos PET da Ufal. Durante os dias do evento, nos intervalos das intensas atividades do X Enepet, a comunicação do PET Letras Ufal planejava a criação de uma nova imagem que traduzisse o presente do grupo, bem como que pudesse inspirar um espírito mais criativo, dinâmico e contemporâneo para projetos futuros. A criação da nova marca foi acordada pelos petianos em 9 de fevereiro de 2011, na primeira reunião ordinária do grupo após o término do Enepet.

Isso posto, a marca usada pelo grupo até então representava elementos em triplicidades: as três letras *P E T*, o tripé universitário, três cores primárias, três páginas de um mesmo livro. O sombreamento, os contornos pretos e a tipografia transmitem densidade a este símbolo. A imagem do livro é especialmente alusiva a uma noção da língua enquanto tradição escrita e ao papel da Licenciatura em Letras como curso formador de docentes de língua e literatura.

Dentre todos estes elementos, foi inicialmente decidido que, para representar um novo ciclo de ideias, a nova marca teria um menor destaque na definição de contornos e uma ênfase no uso de formas mais livres, sem o apelo à imagem do livro como portador privilegiado da manifestação linguística. Ao mesmo tempo, uma nova marca deveria ser facilmente legível, sendo composta essencialmente por tipografia e, se possível, conservar pelo menos alguns dos elementos cromáticos do símbolo usado até então, posto que, para o grupo, representar o novo ciclo do PET Letras Ufal deveria significar não uma ruptura, mas o desenvolvimento de uma

nova etapa a partir da história construída até aquele momento: uma nova forma, mas com a mesma rima de cores.



Rascunhos das propostas “Eco” 1 e 2 para nova marca PET Letras Ufal

Os primeiros rascunhos acabaram sendo experimentações com tipografias pouco legíveis e excessivamente estilizadas. Os elementos redundantes tornaram estas composições prolixas para as necessidades do PET, cuja marca precisaria ser versátil o suficiente para uma grande diversidade de usos. Estas propostas foram logo descartadas e não foram submetidas à aprovação do grupo.



Rascunho da proposta “Urbana” para nova marca PET Letras Ufal

Uma outra proposta não apresentada teve como objetivo resgatar os usos mais espontâneos, urbanos e até transgressores da linguagem, com as letras *PET* em disposição reminescente às artes do lambe-lambe e do grafite. Esta imagem já apresenta uma ideia mais bem definida do que a do conceito anterior, mas as formas vazadas e o excesso de espaço negativo prejudicam sua legibilidade.



Rascunho da proposta “Scrabble” para nova marca PET Letras Ufal

A proposta acima traz como conceito uma brincadeira com o famoso jogo de palavras cruzadas. É uma apresentação lúdica, um pouco menos estilizada do que as demais e

relativamente mais conservadora. Sendo mais simples, este rascunho poderia ser desdobrado em uma família de elementos gráficos secundários de apoio, mas a proporção entre o branco e as demais cores reduz seu apelo visual e a proposta foi descartada antes de ser submetida ao grupo.



Rascunhos das propostas “Colagem” 1 e 2 para nova marca PET Letras Ufal

As propostas “Colagem” 1 e 2 são formadas a partir de arranjos da tipografia *Kings of Pacifica*, cujas letras lembram recortes de papéis de várias origens. A pesquisa por esta tipografia foi uma escolha por representar a combinação de formas e saberes distintos trabalhando em equipe e formando uma unidade plural. Estes rascunhos possuem um maior equilíbrio em relação aos anteriores e sua legibilidade não é prejudicada, mesmo com os espaços negativos nos *recortes* do P e do T. A proposta “Colagem 2”, com o E maiúsculo, foi considerada mais proporcional e, por isso, selecionada para compor a versão final da nova marca.

## letras.ufal

Logotipo “letras.ufal” para nova marca PET Letras Ufal

O logotipo “letras.ufal”, escrito com a tipografia *Adobe Gothic Std B*, forma a base da imagem composta e foi pensado como uma parte discreta, porém essencial da marca de 2011. Assim como o livro, que servia como base para a marca anterior, a nova marca referencia os suportes digitais da textualidade com um logotipo que lembra o endereço de um *website*. Escrito inteiramente em minúsculas para melhor proporção e em cores neutras, o logotipo *localiza* o grupo PET no curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas usando o ponto entre as palavras como um separador<sup>2</sup>. As minúsculas dão ainda simetria ao conjunto, devido às letras L no início e no fim da composição.

---

<sup>2</sup> Os petianos de Letras da Ufal costumavam grafar o nome do grupo como PET Letras/Ufal ou PET Letras-Ufal. O uso do ponto foi uma escolha temática e de estilo.



Versão final da nova marca PET Letras Ufal adotada em 2011

A nova marca foi submetida ao grupo e aprovada em 12 de fevereiro de 2011<sup>3</sup>, sendo posteriormente apresentada à plenária da Faculdade de Letras.

### 3. ... em uma imagem que se desdobra...

A apresentação e aprovação da nova marca foi apenas o início das novas estratégias de comunicação do grupo. Tão logo seu uso foi oficializado, a marca já estampava as camisas dos integrantes do PET e todos os documentos, certificados e peças de divulgação de eventos.

A fim de padronizar a apresentação institucional do PET Letras Ufal, foi produzido um manual digital de orientação para uso de marcas e documentos, com o intuito de consolidar de forma coesa a imagem do programa.



Guia de usos impróprios e variações da marca no manual da identidade visual do PET Letras Ufal

Estas especificações detalhadas foram produzidas no intuito de garantir a integridade da marca e sua reprodução fidedigna nas várias aplicações. O esforço parece ter dado certo, já que uma década após o lançamento, a marca de 2011 ainda aparece em motores de busca por imagem quando procuramos por “PET Letras Ufal”.

Foram ainda produzidos *templates* padronizados para vários tipos de documentos (ofícios, editais, correspondência oficial) certificados e comunicados.

<sup>3</sup> Na verdade, a versão final da marca foi primeiramente “testada” pela petiana Dayanne Teixeira Lima, que ofereceu o primeiro *feedback* antes da aprovação coletiva pelo grupo.



Templates oficiais para documentos e comunicados.

Os certificados emitidos pelos eventos do PET Letras também foram padronizados em um padrão coerente com a marca e com variações de cor a serem usadas segundo cada atividade. A padronização dos certificados acabou assegurando mais agilidade na emissão destes documentos e o design relativamente simples também representou economia de recursos de impressão gráfica.



Templates oficiais para certificados

#### 4. em múltiplas formas

Este programa de comunicação foi adotado com flexibilidade em outros projetos do grupo, tais como os Ciclos de Palestras em Linguística e Literatura realizados entre os anos de 2011 e 2012, os quais contavam com uma identidade visual unificada e uma divulgação interna baseada em *teasers* e cartazes bem-humorados com várias montagens envolvendo tomadas, eletricidade, baterias recarregando e o *slogan* “ligue-se” espalhados pelas dependências da Faculdade de Letras. Este modelo de divulgação provocativa em um evento acadêmico procurava levantar a curiosidade da comunidade universitária. No caso específico do III Ciclo de Palestras, realizado em maio de 2012, as imagens de divulgação traziam várias referências ao padrão de tomadas de 3 pinos, recentemente adotado em todo o Brasil. A arte nos e-mails com convites e agradecimentos foi confeccionada com o nome de cada palestrante e colaborador a fim de individualizar a comunicação.



Teaser, chamada, convite, lembrete, imagem promocional e arte para e-mail de agradecimento do III Ciclo de Palestras

Naquele período, a comunicação visual do PET Letras ficou notória também entre os demais grupos da universidade tanto que, em 2013, ano das comemorações dos 25 anos do programa na Ufal, a marca comemorativa submetida em nome do grupo de Letras foi selecionada dentre as propostas dos demais PETs como símbolo oficial das celebrações:



Marca comemorativa do jubileu de prata do PET na Ufal

A partir do ano de 2016, o PET Letras Ufal inicia o planejamento da Revista Areia. Este foi um projeto de longa gestação, que contou com a colaboração de membros egressos do programa, inclusive para a discussão de uma capa para a revista. O projeto de uma imagem para Areia envolve variáveis um pouco distintas das que normalmente estão associadas à produção de logos para eventos e marcas institucionais. Isto porque a capa de uma revista requer um trabalho artístico mais robusto do que a produção de um símbolo independente. Por

outro lado, isto nos dá maior liberdade para trabalhar com abstração, e foi assim que o PET Letras escolheu a imagem para ilustrar a edição inaugural de Areia:



Logotipo da Revista Areia

O logotipo que, até o momento, ilustra as capas de Areia usa de geometria majoritariamente curva, com formas e espaços que relembram linhas típicas das paisagens litorâneas, como o Sol, as embarcações e as velas de jangadas. Os traços possuem fluidez, movimento e uniformidade o suficiente para não dominarem o contexto em que estão inseridos. Em outras palavras, este logotipo *assina* as artes de capa da revista sem exercer dominância sobre os demais elementos artísticos.

## 5. Acabamento

Passada a primeira década do início de um ciclo criativo que norteou a imagem institucional do PET Letras Ufal, é válido refletirmos o quanto as expressões visuais que produzimos para promover nossas iniciativas na verdade acabam nos servindo como lembretes de nossos próprios objetivos enquanto grupo.

As ideias, os símbolos e as imagens nos engajam coletivamente e é inegável que, inconscientemente ou por desígnio, nós nos identificamos com sua potência. Por outro lado, estes logos, artes e elementos gráficos documentam um período histórico específico, que representam a passagem e a assinatura de um grupo de pessoas que formaram o PET Letras nos primeiros anos da década que agora passou.

De todo modo, sua história e sentidos permanecem e ainda podem inspirar futuras gerações de novos petianos, da mesma maneira que os *pixels* de 2011 – que nasceram das tintas do antigo livrinho do PET Letras – se renovaram em cores, formas e imagens que disseram de várias maneiras: “Nós somos o PET Letras Ufal.”

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 976 de 27 de julho de 2010**. Diário Oficial União, Brasília, 28 de julho de 2010.



VERÇOSA, Victor M. **Orientações para uso das marcas e documentos**. Maceió: PET Letras, 2011

\_\_\_\_\_. **Proposta de nova marca**. Maceió: PET Letras, 2011.

**PET-LETRAS: UMA JORNADA INDIVIDUAL E COLETIVA DENTRO DA  
UNIVERSIDADE (PET-LETRAS UFPE 2016-2019)**

**PET-LETRAS: UNE JOURNÉE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE DANS  
L'UNIVERSITÉ (PET-LETRAS UFPE 2016-2019)**

Ana Beatriz Freire de Almeida<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho é um relato de experiências vividas por uma participante egressa do Programa de Educação Tutorial (PET) Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Durante os quatro anos em que participei do grupo, tive a oportunidade de fazer parte de ações que envolveram o tripé universitário de ensino-pesquisa-extensão. Nesse texto, apresento uma breve descrição da formação do PET-Letras da UFPE, de tutores e de suas atividades principais. Depois, relato algumas situações vivenciadas pelo grupo desde a seleção em que fui aprovada e classificada para participar do PET até a minha saída. Nessas recordações, estão inclusos eventos organizados, conversas, reuniões, confraternizações e participações em outras ações. Além dos projetos voltados para a comunidade acadêmica e extra-acadêmica, também discorro sobre a relação interna do grupo e como isso foi importante para a execução das atividades do PET-Letras. Por fim, relato de que forma participar desse programa auxiliou e ainda auxilia na minha trajetória profissional e pessoal. Estar envolvida em atividades de ensino, pesquisa e extensão, sobre as quais está fundado o PET-Letras, foi essencial para minha vivência acadêmica, especialmente por ter cursado uma licenciatura. Para relembrar esses momentos, além da memória, também obtive ajuda de fotos publicadas nas redes sociais do grupo.

**Palavras-chave:** PET. Letras. Relato de experiência.

**Resumé:** Ce travail est un rapport d'expériences vécues par une participante du Programme d'Enseignement Tutoriel (PET) Lettres à l'Université Fédérale de Pernambuco (UFPE). Pendant les quatre années que j'ai passées dans le groupe, j'ai eu l'opportunité de participer à des actions qui ont impliqué le trépied universitaire d'enseignement-recherche-extension. Dans ce texte, je présente une brève description de la formation du PET-Letras de l'UFPE, de ses tuteurs et de ses principales activités. Ensuite, je rapporte quelques situations vécues par le groupe depuis la sélection dans laquelle j'ai été approuvé et classé pour participer au PET jusqu'à ma sortie. Ces souvenirs comprennent des événements organisés, des conversations, des réunions, des fraternisations et des participations à d'autres actions. En plus des projets destinés à la communauté académique et non académique, je discute également à propos de la relation interne du groupe et de son importance pour la performance des activités du PET-Letras. Enfin, je rapporte comment ma participation à ce programme a aidé et aide encore ma trajectoire professionnelle et personnelle. Être impliquée dans des activités d'enseignement, de recherche e d'extensions, sur lequel PET-Letras est fondé, était essentiel pour mon expérience académique, notamment parce que j'avais obtenu un diplôme d'enseignante. Pour me souvenir de ces moments, en plus de la mémoire, je me suis également fait aider à partir de photos publiées sur les réseaux sociaux du groupe.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Pernambuco. Participou do PET Letras da UFPE no período de 2016 a 2019.

**Mots-clés:** PET. Lettres. Rapport d’expérience.

## 1. Introdução

O que é PET? Às vezes é confundido com um projeto de reciclagem, outras vezes com um projeto voltado para o cuidado de cães e gatos, como alguns ex-colegas já me confidenciaram. O PET, na verdade, significa Programa de Educação Tutorial. No Manual de Orientações Básicas (MOB) do PET, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), lemos que o programa consiste em

[...] um grupo de alunos vinculado a um curso de graduação para desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão sob a orientação por um professor tutor [para] oportunizar aos estudantes a possibilidade de ampliar a gama de experiências em sua formação acadêmica e cidadã (BRASIL, 2006, p. 6).

Ainda que essa definição esteja certa, muitas faces do ser petiano não são mostradas por ela. É por isso que os convido a refletir um pouco sobre minha — nossa — trajetória no PET. Digo “minha” e “nossa” porque, em alguns momentos, é indistinguível a minha vivência da dos outros membros do grupo. Por isso, alterno entre a primeira pessoa do singular e do plural.

Sou licenciada em Letras/Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Comecei o curso no segundo semestre de 2015. Ainda no primeiro período, conhecendo as possibilidades que uma universidade oferece, decidi que queria participar de tudo o que pudesse. Certo dia, soube que a seleção do PET-Letras estava aberta. Quando vi quem era a tutora, Lívia Suassuna, fiquei mais empolgada ainda. Fiz a minha inscrição e comecei a me preparar para as etapas, que incluíam prova escrita e entrevista. Procurei sobre o PET na internet e encontrei definições como aquela citada anteriormente, do MOB, mas ela era muito abstrata para mim. De toda forma, segui com a seleção e consegui passar. Oficialmente, ingressei no PET em julho de 2016; antes disso, no entanto, eu já participava das reuniões. Foi só a partir do momento em que me tornei petiana que consegui entender a essência do programa.

Neste relato, procuro apresentar algumas experiências vividas por mim no PET desde a minha entrada, em 2016, até a minha saída, em 2019, quando me formei. Para isso, divido o texto em mais quatro partes: “Um pouco sobre o PET Letras UFPE”, na qual discorro brevemente sobre a formação desse PET; “Viver o PET”, em que exponho algumas

experiências vividas no grupo; “A vida depois do PET”, na qual trato da influência do PET em minha trajetória profissional até o momento; e, para encerrar, algumas “Considerações finais”.

## **2. Um pouco sobre o PET-Letras UFPE**

O PET Letras UFPE iniciou suas atividades em 2009. Dessa forma, quando ingressei, em 2016, ele já tinha um plano de atividades consolidado. O grupo era bastante heterogêneo, incluía pessoas dos primeiros e dos últimos períodos das licenciaturas em Letras ofertadas pela UFPE, que são Português, Inglês, Francês, Espanhol e Libras. As seleções, até o ano em que saí, eram pensadas para que sempre houvesse pessoas de todos esses cursos no grupo.

Durante o período em que participei do PET, pude trabalhar com três tutores. A primeira, que já mencionei, Lívia Suassuna, fundou o PET-Letras UFPE e atuou no programa até julho de 2016. Depois disso, quem assumiu a tutoria do grupo foi Clecio Bunzen, que exerceu esse papel até janeiro de 2019. Desde fevereiro deste ano até o momento atual, o tutor do PET-Letras é Marcelo Sibaldo. Os três são professores doutores da UFPE, que souberam conduzir o PET de forma que as ações do grupo perpassassem o tripé universitário ensino-pesquisa-extensão e que atingissem três públicos: i) o acadêmico, ii) o extra-acadêmico e iii) o próprio grupo de petianos. Por esse motivo, a próxima seção, na qual trato da vivência no PET, é dividida em duas partes. Na primeira, discorro sobre a vivência interna do grupo, fundamental para compreender a segunda parte, que trata das ações voltadas para o público de fora, acadêmico ou extra-acadêmico.

## **3. Viver o PET**

Nesta seção, recorro alguns momentos vividos no programa e os apresento em ordem cronológica. Para ajudar na construção dessa narrativa, além da memória, tive ajuda de fotos publicadas nas redes sociais do PET-Letras: o perfil do *Instagram* (<https://www.instagram.com/petletrasufpe/>) e o do *Facebook* (<https://web.facebook.com/PETLetras>).

### **3.1. Do PET para dentro**

Quando ingressei no PET, nossas reuniões — sempre das 12h às 14h, nas terças-feiras, para que todos pudessem participar — ocorriam numa sala de aula reservada no Centro de Educação (CE) da UFPE. Era apenas nessas duas horas semanais que o grupo completo podia

se encontrar e conversar, além, é claro, das conversas casuais pelos corredores da universidade. No entanto, como eu era nova e o grupo era grande, não tinha proximidade com a maioria dos integrantes. Quando nos reuníamos para planejar ações, os encontros aconteciam na sala da tutora (na época, Lívia) ou na biblioteca, mas encontrávamos algumas adversidades nessa dinâmica. Às vezes, a tutora estava trabalhando na sala — afinal, a sala era dela —, ou não podíamos falar muito na biblioteca, ou não tínhamos lugar para guardar material do grupo. Depois de algum tempo e de muitas tentativas, já sob a orientação de um outro tutor, Clecio, conseguimos uma sala para o PET no Centro de Artes e Comunicação (CAC), onde fica o Departamento de Letras. O espaço era dividido com outros programas, mas tínhamos uma sala para chamar de nossa. A partir desse momento, a dinâmica interna do grupo mudou. Tínhamos um lugar próprio para marcar nossos planejamentos coletivos e para guardar o material do PET. Começamos apenas com a mesa e com as cadeiras que já eram do local. Aos poucos, e com a ajuda de professores, alunos, outros funcionários e custeios do governo, a sala foi sendo preenchida por móveis, computadores e materiais de escritório.

Além dos materiais físicos, o espaço foi sendo completado pelo espírito de colaboração, solidariedade, companheirismo, afeição, amizade e familiaridade. Muitas relações surgiram naquela sala. A partir do dia em que começou a existir a “sala do PET”, passamos a conviver, a ver o outro — às vezes, o dia todo —, a conversar com ele e a escutá-lo, mesmo que relatando seus problemas para alguém. Literalmente, compartilhávamos o pão, pois não era raro tomarmos café da manhã, almoçarmos ou jantarmos juntos entre um compromisso e outro. Esse clima uniu o grupo, de forma que aprendemos a viver perto de pessoas diferentes, que nem sempre concordavam com as ideias umas das outras, mas que estavam ali em conjunto em prol de um objetivo maior: o de propor e executar atividades que colaborassem para a nossa formação, para a formação dos outros estudantes e para o bem-estar da sociedade. Nessa convivência, ideias surgiam mediante as conversas.

Estabelecer essa relação dentro do grupo foi fundamental para a execução das atividades. Afinal, deveres e prazos não são totalmente confortáveis, mas o processo é facilitado quando temos pessoas em quem confiamos para dividir responsabilidades. Passemos, então, às ações do PET Letras UFPE.

### **3.2. Do PET para for**

Ao ingressar na UFPE, pensei que as únicas tarefas que eu realizaria seriam as de ler livros, escrever artigos e apresentar seminários. Ainda bem que eu estava errada, e o PET foi

o primeiro a me mostrar isso. Executei várias atividades que eu nem imaginava que um dia faria, como escrever ofícios direcionados a departamentos, criar imagens de divulgação de eventos, editar vídeos, mediar mesas-redondas, entre outras.

As atividades semanais do PET incluíam reuniões de planejamento com o grupo todo, plantões de dúvidas para os alunos e postagens nas redes sociais. Os tutores do PET sempre incentivavam a participação dos petianos em outras atividades acadêmicas, como no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e no programa de monitoria acadêmica, já que ambos dialogam diretamente com os interesses do PET. Algumas atividades eram pontuais, a exemplo da organização de seleções para a entrada no grupo, da recepção dos novos alunos de Letras e do auxílio a ações dos departamentos (Letras e Educação). Além dessas atividades, nós também organizávamos pelo menos um evento por mês. Nos meus quatro anos de PET, pude participar de vários deles. A memória e o espaço não me permitem falar de todos, então, a seguir, apresento os que mais contribuíram para a minha formação até o momento.

O maior evento do PET-Letras UFPE é a “Jornada PET”, uma ação que dura alguns dias. Na sua programação, constam palestras, minicursos, momentos culturais, comunicações orais/sinalizadas e apresentações de pôsteres. Eu nunca tinha participado de um evento desse tipo, quem dirá organizado algum. Não sabia nem como tudo aquilo acontecia: como convidavam os palestrantes? Como reservavam salas e auditórios? Como inscreviam os participantes? Saber como um evento universitário ocorre nos bastidores mudou minha visão de eventos em geral. Isso porque hoje eu sei que, mesmo que algo não dê certo no dia, como a ocorrência de atrasos, isso é normal e tolerável, pois uma equipe se ocupou bastante antes daquele momento e apenas um imprevisto não pode tirar o valor daquele trabalho.

Pude participar de quatro jornadas do PET como organizadora, então, a cada edição, eu buscava um grupo de trabalho do qual nunca tinha participado. Assim, tive a oportunidade de aprender a escrever documentos e *e-mails* formais para as direções de centros acadêmicos e para convidados, de estabelecer uma relação com empresas para buscar apoio e patrocínio para o evento, de criar a identidade visual de divulgação do evento, de pensar em temáticas e em convidados, de organizar o espaço físico no dia da ação, de recepcionar participantes e convidados, de organizar certificados, entre outros ofícios. No PET, habilidades e talentos foram descobertos e/ou afloraram.

Para além dessa parte de organização, uma das coisas que mais me marcaram, tanto como profissional quanto como pessoa, foi o contato com pessoas e com temáticas que eu nunca tinha cogitado estudar. Conheci pessoalmente pesquisadores com os quais, até então, eu

só tinha contato por meio de textos. Como a maioria dos convidados ficava na sala do PET até a hora da palestra, pude conversar com alguns e notar que são seres humanos comuns e que é possível chegar àquele lugar em que eles estão.

Todas as atividades do PET tinham esses dois elementos lado a lado, o profissional e o humano. Isso foi o que mais me cativou durante esses anos. As outras atividades que eu exercia na universidade, apesar de gostar muito delas, eram diferentes do PET, porque eram mais solitárias. No PET, por outro lado, eu sentia que estava entre amigos, me sentia mais confortável, já que tinha alguém para me ajudar e, se preciso, para me repreender, porque isso também faz parte do processo de aprendizagem.

O PET também tinha um formato de evento chamado “PET-Promove”. Quando víamos a necessidade de debater sobre algum tema, convidávamos professores para promover uma oficina ou outro formato de evento pontual. Um PET-Promove foi a primeira ação que organizei como petiana. O evento, que ocorreu em 2016, se tratava de uma oficina intitulada “Repensando a Sintaxe na sala de aula”, ministrada por Ana Lima e Andrea Knöpfle, ambas professoras do departamento de Letras da UFPE na época. As professoras ensinaram conceitos básicos de sintaxe e demonstraram como ela poderia ser trabalhada em sala de aula. Na Figura 1, podemos ver uma foto tirada depois da oficina. Da esquerda para a direita, em pé, estão: Lucas Amorim, Arianne Morais, Pollyanna Quadros, Ana Lima, Andrea Knöpfle, Lívia Suassuna, eu e Isis Albuquerque. Abaixadas, da esquerda para a direita, estão: Camila Montalvão, Rayanne Raffaele e Isabelle Santos.

Figura 1 – Pet-promove: “Repensando a sintaxe na sala de aula”, com as professoras Ana Lima e Andrea Knöpfle



Fonte: página do *Facebook* do PET-Letras UFPE (2016).

A abordagem da oficina foi interessante porque a primeira docente, Ana Lima, trabalha numa perspectiva funcional, enquanto os trabalhos de Andrea Knöpfle são voltados para o gerativismo. Então, além do trabalho com a sintaxe, ambas mostraram que era possível diferentes pensamentos linguísticos dialogarem para chegar a um mesmo objetivo. É interessante dizer que eu não sabia muito sobre sintaxe, ainda não tinha cursado essa disciplina na universidade, então esse foi meu primeiro contato com a área depois da escola. Esse contato, posteriormente, resultou na minha temática da dissertação de mestrado.

Um outro PET-Promove realizado pelo programa, em 2018, foi o “Histórias em quadrinhos na sala de aula”, que teve um formato de minicurso, ministrado por três professores e quadrinistas Joane Leôncio, Bruno Alves e Fábio Paiva. No curso de Letras da UFPE, não temos muito contato com histórias em quadrinhos (HQs). Pensando na sala de aula, é muito importante que os professores em formação conheçam esse modo de narrar histórias. Entretanto, para que um professor possa trabalhar esse conteúdo de forma que os alunos se interessem por ele, mesmo que não seja de sua preferência pessoal, o docente precisa compreender a organização desse gênero. Nesse evento, que também tive a oportunidade de organizar, pudemos ver os elementos que compõem uma HQ e exemplos de sua utilização em sala de aula. Esses conhecimentos me ajudaram logo depois, quando cursei estágio curricular, e repercutem até hoje na minha vida pessoal. Depois dele, desconstruí alguns preconceitos e me tornei uma apreciadora dos quadrinhos.

Discorrendo, agora, sobre um outro tipo de evento, o “PET-Cursos”, que tinha como característica encontros mais longos com os participantes, também tive a oportunidade de organizar e participar de alguns desses eventos. Trato, aqui, apenas de um, sobre o qual até hoje me pego repensando. Desde o começo do curso de Letras, sempre tive mais afinidade com as disciplinas de Linguística. Aos poucos, fui criando desafetos pela Literatura, mas tudo mudou com esse PET-Curso, cujo título foi “Da subjetividade do texto ao leitor: pela subjetividade na leitura de textos literários na sala de aula de línguas”, ministrado, em 2017, por Rosiane Xypas, professora de Letras da UFPE. Eu fui uma das responsáveis por sua organização e pude acompanhar o curso todo. As aulas ocorriam duas vezes por semana, cada encontro com 2 horas, totalizando 16 horas. Hoje, pensando naqueles dias, parece que foi um ano inteiro repleto de aprendizagens. Esse curso me fez me apaixonar por literatura, além de ter me ajudado com outros projetos pedagógicos depois. Rosiane é professora do curso de Francês, então os alunos das outras línguas não têm aulas com ela. Depois do minicurso, surgiram até depoimentos de pessoas querendo mudar de curso só para ter aula com ela.



Rosiane mostrou que, independentemente da língua em que esteja, é possível — e preciso — gostar de literatura, brincar com ela e senti-la. Essas atividades do PET, com professores da casa, também permitiam esse diálogo com alunos de outros cursos que, em outras oportunidades, não conheceriam esses profissionais.

O “PET-Cine & Debate” reunia pessoas para assistirem a um longa-metragem, ficcional ou documental, para que, a partir dele, houvesse um debate sobre o tema. Em uma das suas edições, quando o tema em questão estava sendo muito debatido socialmente devido ao projeto de lei “Escola sem Partido”, exibimos, em 2018, o documentário “Escola sem censura”, produzido por Rodrigo Duque Estrada e Ricardo Severo. No debate, contamos com a presença não apenas dos estudantes de Letras, mas também de algumas funcionárias da Gerência Regional da Educação de Pernambuco. Elas contribuíram bastante para as discussões com exemplos de situações que ocorriam cotidianamente nos seus espaços de trabalho, assim possibilitando um diálogo com a comunidade e preparando os professores em formação para seus futuros ofícios.

Além desses eventos organizados pelo nosso PET, participávamos de eventos em nome do PET. Nós sempre éramos levados a refletir sobre nossas ações no programa e os tutores nos estimulavam a apresentar essa reflexão em outros eventos. Um dos eventos de que participei em nome do PET foi a “1ª Semana de ensino, pesquisa, extensão e cultura”, realizado pela UFPE, em 2017, no qual, com outras duas petianas, Jéssica Nascimento e Isabelle Santos, apresentei o trabalho “Formação de professores de línguas e a Jornada PET Letras”. Numa outra oportunidade, na “XXVII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE)”, apresentei o trabalho “As jornadas no PET Letras da UFPE: reflexões sobre a formação de professores de línguas” com mais dois amigos petianos, Sarah Pedrosa e Gabriel Almeida. O primeiro evento se tratava de uma semana organizada pela universidade para a apresentação de projetos de pesquisa e de extensão realizados na universidade, enquanto o segundo era um congresso na área de Linguística. Aceitávamos todas as oportunidades que tínhamos para divulgar nosso trabalho, o apresentávamos e dialogávamos com as pessoas para mostrar a importância do PET.

Antes de sair do grupo, também tive a oportunidade de participar do “Encontro Nordeste dos Grupos do PET (ENEPET)” de 2019. Como foi realizado na UFPE, também fizemos parte de sua organização. Tanto nos eventos regionais dos grupos PET quanto nos estaduais e nacionais, temos a chance de conversar com grupos de todas as partes do país e de

trocar experiências, o que é positivo para a manutenção das atividades, seja para pensar em novas dinâmicas, seja para reformular as já existentes.

Em um dos últimos eventos do grupo que organizei e do qual participei como petiana, o curso “Gramática Tradicional”, que ocorreu em 2019, tive a oportunidade de conhecer mais o meu futuro orientador de mestrado, Francisco Eduardo Vieira, que ministrou as aulas. Ao contrário do que pode parecer pelo título, as aulas do curso não foram sobre prescrições gramaticais. O professor Eduardo mostrou o que há de comum entre as gramáticas da Antiguidade e as contemporâneas, dando bases para a “gramática tradicional”. Eu gostei muito do assunto, comecei a ler sobre ele e hoje realizo uma pesquisa nessa área.

Depois desse curso, ainda participei de uma campanha de doação de livros para a sala do PET, do ENEPET, de um processo seletivo do grupo, de uma série de postagens nas redes sociais e da VIII Jornada PET Letras UFPE e apresentei uma pesquisa num ciclo de seminários organizado pelo programa. Enfim, me graduei.

#### 4. A vida depois do PET

A última reunião do PET foi dolorosa, porque eu sempre me senti muito acolhida, muito à vontade naquele ambiente. A Figura 2, com os petianos e o tutor, Marcelo Sibaldo, demonstra um pouco desse sentimento. Na parte de trás, da esquerda para a direita, estão: Jéssica Nascimento, Gabriel Almeida, Giulia Queiroz, Jullya Castro, Aline Milena, Sarah Cortes, eu e Marcelo Sibaldo. Na frente, da esquerda para a direita, estão: Bernardo Souza, Igor Rafael, Thais Serpa, Kelly Santos, Nathalia Costa, Milena Gamboa, Márcio Allan e Laís Honório.

Figura 2 – Minha última reunião no PET-Letras UFPE



Fonte: acervo pessoal.

Saber que eu não ia mais participar daquela dinâmica foi angustiante, mas descobri que existe vida após o PET. Meu desejo sempre foi o de seguir a carreira acadêmica, então o PET foi e está sendo decisivo nessa caminhada, porque não fiquei limitada apenas ao ensino: pude vivenciar a pesquisa e a extensão, tendo uma visão mais ampla do que acontece na universidade.

Fiz, então, o processo seletivo do Programa de Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ainda no final de 2019, no meio da escrita do TCC e da organização da Jornada PET, e fui aprovada. Escrevendo esse relato, percebi que o PET influenciou diretamente o meu mestrado, já que ele uniu as aprendizagens que obtive no primeiro evento que organizei — o que tratava da sintaxe — e num dos últimos — o que tratava de gramática tradicional, com meu atual orientador, Francisco Eduardo Vieira.

Além da influência no meu percurso profissional, a minha trajetória no PET me trouxe outros elementos que colaboraram para a minha vida pessoal: aprendi a lidar com pensamentos diferentes dos meus; fiquei menos tímida; aprendi a trabalhar em grupo; e entendi que aprender e ensinar é uma roda da fortuna. Um dia você está em cima, outro está embaixo, então seja bom e paciente.

## **5. Considerações finais**

Nesses 4 anos de PET, vivi experiências que não cabem em algumas páginas. Tive de fazer recortes, mas guardo todos os aprendizados de todos esses dias, de todas as pessoas que conheci por causa do programa. Participar do PET é uma oportunidade de ouro que todos deveriam ter e que ninguém deveria desperdiçar. Tive muita sorte de, ainda “caloura”<sup>2</sup> na universidade, ter tido e aproveitado essa oportunidade. Minhas melhores lembranças da graduação estão relacionadas a esse programa. Se alguém estiver em dúvida, digo: vale a pena participar do PET!

Agradeço imensamente aos três tutores que me acolheram nesses anos — Lívia Suassuna, Clecio Bunzen e Marcelo Sibaldo — e a todos os petianos que passaram pelo programa nesse tempo.

## **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Departamento de Modernização e Programas de Educação Superior. Coordenação Geral de Relações

---

<sup>2</sup> Termo usado para se referir aos novos estudantes da universidade.

Acadêmicas de Graduação. Programa de Educação Tutorial. **Manual de Orientações Básicas**  
– **PET**. Brasília: SESu, 2006.

# REFLEXÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE CONTOS

## REFLECTIONS ABOUT THE USE OF TECHNOLOGIES TO LEARNING ENGLISH BY SHORT STORIES

Edlene Silva Oliveira e Andrade<sup>1</sup>

**Resumo:** Este relato apresenta uma proposta de trabalho para leitura de contos em língua estrangeira moderna, Inglês, apoiado na teoria dos gêneros textuais, conforme Marcuschi (2004), e da retextualização, conforme Dell’Isola (2007). Propõe que os alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública sejam desafiados a fazer uma retextualização de um conto em um vídeo, utilizando imagens, legenda e áudio. Esse desafio estabelece um objetivo de leitura e exige profundo conhecimento do texto base, conduzindo, assim, a compreensão e o processo de escrita. Para esse objetivo, foram oferecidos diferentes contos de autores como Edgar Allan Poe, Ernest Hemingway, Oscar Wilde, entre outros, os quais abordam temas relevantes para debates como obsessão, abuso sexual e empatia. Apresenta também reflexões sobre as dificuldades que a leitura de narrativas um pouco mais longas traz para alunos do ensino médio. Apesar disso, uma proposta diferenciada de estudo do texto possibilita motivá-los à compreensão. Foi o que demonstraram os resultados deste trabalho: oito vídeos diferentes e muita conversa sobre os textos escolhidos pelos alunos.

**Palavras-Chave:** Leitura de Contos. Literatura Inglesa. Tecnologias.

**Abstract:** This report presents a work proposal for reading short stories in a modern foreign language, English, supported by the theory of textual genres according to Marcuschi (2004). It proposes that students be challenged to retextualize the short story on video, using images, subtitles and audio. This challenge sets a reading objective and requires deep knowledge of the basic text, so it leads to the comprehension and writing process. For this purpose, different short stories were offered by authors such as Edgar Allan Poe, Ernest Hemingway, Oscar Wilde, among others, which deal with relevant topics to debates such as obsession, sex abuse, empathy. It also presents reflections on the difficulties that the reading of slightly longer narratives brought to high school students. Despite this, a different proposal to study the text makes it possible to motivate them to understand. This was demonstrated by the results of this work: eight different videos and a lot of conversation about the texts chosen by the students.

**Key Words:** Reading of short stories. English Literature. Technologies.

### 1. Introdução

O presente trabalho propõe-se a relatar a sequência de atividades que permitiu a compreensão de contos em Língua Inglesa em quatro turmas de Ensino Médio de uma escola

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande. Participou do PET Letras da Universidade Federal de Campina Grande no período de 2006 a 2008. Professora da Rede Estadual de Pernambuco.

pública do interior de Pernambuco. Reflete sobre os obstáculos encontrados nesse percurso, entre os quais, vale ressaltar, a enorme dificuldade de leitura em língua estrangeira que os discentes da rede pública apresentam. Embora seja obrigatório o ensino de Inglês a partir do 6º ano da educação básica, esses quatro anos iniciais não têm se mostrado suficientes para desenvolver a proficiência leitora em língua estrangeira e, sendo assim, o trabalho com textos “longos”, como um conto, é desafiador para nosso alunado. Todavia, o uso de recursos tecnológicos pode facilitar e entusiasamá-los para a leitura e compreensão dos contos devido ao fascínio que os jovens têm pelo uso desses recursos. Nessa perspectiva, foi proposto aos alunos a produção de vídeos que retratassem os contos lidos pelos grupos, os quais deveriam apresentar imagens, legenda e áudio. Apresentando, assim, um objetivo específico para a leitura, a produção de texto e o exercício da pronúncia.

Justifica-se uma nova abordagem para a compreensão de textos literários em Língua Inglesa, na escola pública, uma vez que a compreensão de textos dessa natureza enfrenta grandes desafios. Além da própria dificuldade com o idioma, a leitura da literatura inglesa exige o desenvolvimento de outras habilidades e competências. Todavia, as dificuldades precisam ser superadas, pois “Discutir a comunicação intercultural por meio da Língua Inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado” é um dos objetivos estabelecidos pela BNCC (EF09LI19). O crescente processo de globalização intensifica a necessidade de dominar a língua inglesa, e a literatura possibilita, além desse conhecimento, a discussão de comportamentos humanos e de seus problemas inerentes. Cabe ressaltar ainda que o uso de tecnologias pelos jovens é uma realidade e pode favorecer a aprendizagem de língua estrangeira.

O principal objetivo deste trabalho foi possibilitar a compreensão de contos em língua inglesa através da retextualização do texto escrito em um texto multimodal, utilizando-se, para isso, de recursos tecnológicos. Para esse fim, eram também objetivos específicos: 1) Conhecer contos e autores da literatura inglesa; 2) Escrever um resumo de um conto, distinguindo entre informações principais e secundárias; 3) Utilizar recursos tecnológicos para produzir um vídeo que retratasse o enredo de um conto em língua estrangeira e 4) Praticar a pronúncia e a entonação apropriadas ao texto.

Na vivência no PET-Letras, uma das atividades de extensão que serviu de base para a realização dessa atividade foi a leitura de contos universais com demais graduandos da Universidade. Na ocasião, cada petiano ficou responsável pela escolha, leitura e condução das discussões em torno de um conto de diversos autores da literatura universal. Lia-se a tradução

desses contos e discutia-se acerca da construção psicológica das personagens, da construção do enredo, do espaço, entre outros aspectos. Mais do que análise literária, os debates permitiam refletir sobre a natureza humana e frequentemente possibilitava uma identificação pessoal com a temática ou a personagem ali retratada. Foi intenção das atividades desenvolvidas com os alunos do Ensino Médio propiciar essas mesmas reflexões a partir dos contos lidos primeiro individualmente e depois em grupos.

## **2. Retextualização – uma possibilidade para propiciar a compreensão de textos literários**

O trabalho desenvolvido fundamentou-se na perspectiva de gêneros textuais. Conforme Marcuschi (2004), gêneros textuais são fenômenos sociais e históricos, formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural.

Um gênero é um padrão de comunicação criado pela combinação de forças individuais, sociais e técnicas implícitas numa situação comunicativa recorrente. Um gênero estrutura a comunicação ao criar expectativas partilhadas acerca da forma e do conteúdo da interação, atenuando assim a pressão da produção e interpretação. (ERICKSON, 2000, p. 3 *apud* MARCUSCHI, 2004)

O estudo dos gêneros textuais tem sido foco no ensino de línguas, pois se associam às relações sociais formais ou informais que se dão por meio da linguagem. Reconhecer os gêneros é mais do que distinguir estruturas e sequências que os constituem, é também comunicar convenientemente segundo as relações sociais próprias das situações comunicativas. Ao levar os alunos a lerem e produzirem vários gêneros textuais, contribuimos para que desenvolvam a competência comunicativa em vários contextos.

Contudo, é imprescindível reconhecer as especificidades dos gêneros literários na situação de comunicação, uma vez que nele o *como se diz* é tão ou mais relevante do que o *que se diz*, haja vista a função poética inerente a esses textos. Assim, atemporal e universal acerca do comportamento humano como o são os contos aqui escolhidos, a interpretação assume um caráter que se quer aprimorado e precisa ser aguçado. O professor é, pois, de suma importância nesse processo para orientar e aprofundar a compreensão do educando.

Sendo os gêneros sócio-históricos, é importante considerar também as mudanças que ocorreram ao longo dos anos. Por isso, faz-se necessário considerar as modificações na estruturação dos contos. Menezes et al. (2016) destacam que os contos modernos apresentam um formato diferenciado em relação aos contos tradicionais:

De acordo com o método narrativo tradicional, o conflito é construído ao longo do desenvolvimento da história até seu desfecho, passando pelo clímax e tendo a resolução final. No método narrativo moderno, a história desconsidera a estrutura original e é fragmentada em uma estrutura invertebrada. O conto tradicional, em resumo, tem começo, meio e fim. O conto moderno, muitas vezes, não tem começo ou fim, e mostra apenas um recorte da vida no meio de algo. (MENEZES et al., 2016, p.136 tradução minha)

Tal diferenciação fez-se relevante para ampliar a visão do gênero que os discentes possuem. O contato dos jovens com esse gênero muitas vezes resume-se aos contos de fada e ao caráter mágico de muitos deles. Os contos modernos do autor americano Ernest Hemingway (1899-1961) possibilitam uma outra visão acerca do gênero e fomentam a discussão de temas mais próximos à realidade dos jovens. Por sua vez, os contos de Edgar Allan Poe (1809-1849), embora não apresentem uma ruptura com o ciclo tradicional situação inicial – clímax – desfecho, ressaltam temas como obsessão e loucura numa perspectiva atemporal.

Uma estratégia que conduz à compreensão desses textos é a retextualização, a qual se configura como a reestruturação de um texto para outro de mesma modalidade ou não. Envolve processos complexos de operações linguísticas e exige uma compreensão profunda do texto fonte, desenvolvendo, para tanto, habilidades de leitura e escrita.

A retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos da relação entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita, escrita-oralidade. Retextualização é a refação ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem. (DELL'ISOLA, 2007, p. 36)

Dell'Isola (2007) apresenta várias possibilidades de retextualização de textos como metodologia de ensino, a qual leva os discentes a perceberem a organização linguística e a função dos gêneros em nossa sociedade. A leitura assume, assim, uma função pragmática e o conhecimento adquirido na leitura não finda em si mesmo, mas pode ser compartilhado. Ao fazê-lo, os discentes participam da produção de sentido e atuam por meio da linguagem.

Assim, orientar a transformação do conto em um vídeo é um processo que envolve muitas habilidades e certamente contribui para a aprendizagem dos jovens – inclusive em



língua estrangeira – pois tem sido um importante meio de comunicação na sociedade moderna tecnológica, sobretudo para a faixa etária de que trata este trabalho.

Para Marcuschi (2004), o sucesso das novas tecnologias para a comunicação se deve ao fato de congregarem, os gêneros desse meio, múltiplas semioses como texto, imagem e som, de modo que modificações tecnológicas e sócio-históricas geram reconfigurações nos gêneros. Ao propor a retextualização do conto em um gênero digital emergente como é o vídeo, reconhecemos a utilização dessas semioses múltiplas como forma de atrair a atenção do jovem. Dessa forma, eles podem compartilhar a leitura usando uma linguagem multissemiótica tão afeita à juventude.

### **3. Metodologia**

A primeira etapa deste trabalho foi a apresentação da proposta de produção do vídeo baseado em um conto para os alunos de quatro turmas do 2º ano do Ensino Médio da Escola de Referência em Ensino Médio de Salgueiro. Cada turma continha em média 40 alunos e a grande maioria mostrou-se empolgada com a atividade. Ao propô-la, perguntou-se aos discentes se, em algum momento, eles já produziram vídeos. A maioria deles respondeu afirmativamente, pois, de fato, a utilização desses recursos midiáticos pelos jovens é relevante. De modo que, em geral, aceitam o desafio de produzir um vídeo que une imagens, áudio e legenda.

A maior barreira costuma ser a compreensão de um texto longo em língua estrangeira. Para começar a superá-la, o primeiro conto foi lido coletivamente e sua compreensão conduzida pelo exercício do livro didático *Alive high – 2º ano* (2016) que traz uma seção denominada “Time for Literature”, a qual apresenta uma abordagem interessante do conto “Cat in the rain”. Há, primeiro, a apresentação do autor Ernest Hemingway, um dos principais escritores de Língua Inglesa, mundialmente reconhecido por seus contos modernos, cujas características são explicitadas em um *box* no livro. Depois o conto é apresentado na íntegra, inclusive com notas explicativas. Em seguida, o exercício ajudou a compreender o conto, conduzindo à identificação de informações implícitas e interrogando sobre as ações das personagens e as razões que possivelmente as conduziram. O conto possibilita ainda uma discussão acerca das diferenças comportamentais entre o sexo feminino e masculino.

Após esse primeiro contato coletivo com o conto, a turma foi dividida em grupos de 5 a 6 alunos e receberam um conto para lerem em casa. Cada aluno foi incentivado a fazer a leitura individualmente a seu próprio tempo, primeiro sem tradução alguma, para ter uma

noção geral do enredo, depois com pesquisa em dicionário para auxiliar na tradução de trechos mais complexos. Essa é uma tarefa desafiadora para os discentes, tão habituados a ler e imediatamente traduzir uma sentença. Além disso, sabemos que muitos fazem uso de aplicativos e sites de tradução simultânea que não lhes permite o autodesenvolvimento na compreensão da língua estrangeira. O valor dessas tecnologias não pode ser negado, mas, a fim de que sejam ferramentas de progresso e não uma muleta na compreensão de língua estrangeira, os alunos foram conscientizados de como e quando utilizá-las.

É importante ressaltar que foram escolhidos contos de terror e mistério e contos modernos, não foram oferecidos contos de fadas, a fim de desmistificar um pouco o conceito de conto que eles têm. Além disso, foi oferecida uma adaptação de alguns contos de Edgar Allan Poe, a qual oferece uma linguagem mais simples, amenizando assim as dificuldades com a língua estrangeira.

Após a leitura individual dos contos, os grupos foram reunidos para discutir coletivamente o enredo e qual a melhor forma de recontar essa história para os colegas. Os comentários uns dos outros e a necessidade de fazer um resumo faziam emergir as lacunas das leituras individuais, de modo que a compreensão pode ser completada no coletivo. A professora assumiu então o papel de avaliar oralmente se os alunos leram e compreenderam o conto e ampliar a compreensão deles através de perguntas metacognitivas, como “O que acontece depois disso?”, “Porque você acha que o autor fez questão de repetir essa informação?”, “Qual a intenção do autor por trás dessa história?”, “Porque essa informação é importante para o enredo?”, “O elemento x representa alguma coisa na vida real?”, “O que o autor quis dizer com ?”

Uma aula foi reservada para mostrar aos alunos, com um computador, *datashow* e *softwares*, algumas possibilidades de montar o vídeo. Nesse ano, foi apresentado o programa *Movie Maker*, da *Microsoft* e os alunos acompanharam os passos dados para a montagem do vídeo, a saber, a seleção de imagens, o acréscimo de legendas e o áudio. Todavia, os alunos, em geral, conheciam outros programas e aplicativos em *smartphones* que, com poucas alterações de configuração, seguem o mesmo processo e possibilitam alcançar o resultado, tais como *iMovie*, *KineMaster*, *VivaVideo*, e *VideoShow*.

O passo seguinte dos discentes foi apresentar o resumo impresso do conto, o qual constituiu a legenda do vídeo. O resumo foi corrigido pela professora antes de os alunos concluírem o vídeo, a fim de não repassar o enredo de forma distorcida. Evitou também que

existissem erros de digitação na legenda do vídeo, erros gramaticais ou incoerências no resumo.

Seguem exemplos de como os alunos combinaram imagem e legenda para a produção do vídeo:

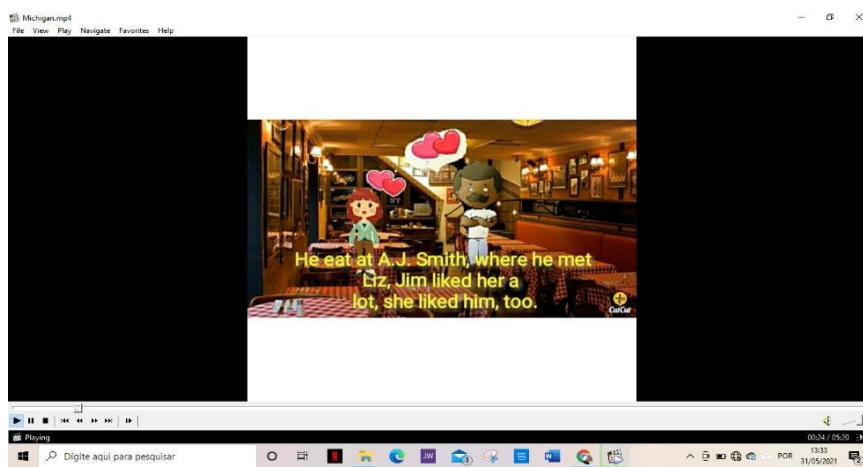
Imagem 1: Os olhos pálidos do idoso em *The tell tale heart*



Fonte: Trecho do vídeo baseado na obra *The tell tale heart*, de Edgar Allan Poe.

Neste outro exemplo, os alunos criaram personagens e fizeram uma colagem na imagem inicial, o que mostra considerável habilidade no uso de recursos tecnológicos e criatividade para adequar a imagem ao conteúdo da legenda.

Imagem 2: Liz e Jim de *Up in Michigan*



Fonte: Trecho do vídeo baseado na obra *Up in Michigan*, de Ernest Hemingway

Com data marcada, os vídeos feitos em casa pelos grupos foram apresentados em sala de aula para apreciação dos colegas. E, após a apreciação do vídeo, cada grupo fez esclarecimentos acerca de seu conto.

#### **4. Resultados**

Foram produzidos oito diferentes vídeos nas salas em que a sequência didática foi aplicada, com base nos seguintes contos: de Edgar Allan Poe: *Berenice*, *The Oval Portrait*, *The Masque of the Red Death*, *The Tell-Tale Heart*; de Ernest Hemingway: *Up in Michigan*; de James Joyce: *After the Race*; de Algernon Blackwood: *The Little Beggar*; e de Oscar Wilde *The Happy Prince*. A diversidade de contos permite atender às diferentes personalidades e crenças dos jovens. Histórias de terror e de sexo, por exemplo, não são bem aceitas por jovens de religiões mais conservadoras. Então, os grupos puderam escolher os contos mais ou menos por afinidade com a sinopse apresentada no momento da escolha pelos grupos.

No prazo dado à leitura individual e em grupo, foi aflitivo ver que alguns alunos optaram pela leitura da obra por meio da tradução simultânea em site da internet, o que gera preocupação quanto à aquisição de vocabulário durante o processo de leitura por inferência através do contexto. Esse recurso tecnológico torna desafiador para o professor conduzir as atividades para casa. Não que seja de todo inútil, mas me fez refletir sobre a necessidade de conscientizar melhor nossos jovens de modo que a tecnologia lhes sirva ao desenvolvimento pessoal e seja usada de forma crítica.

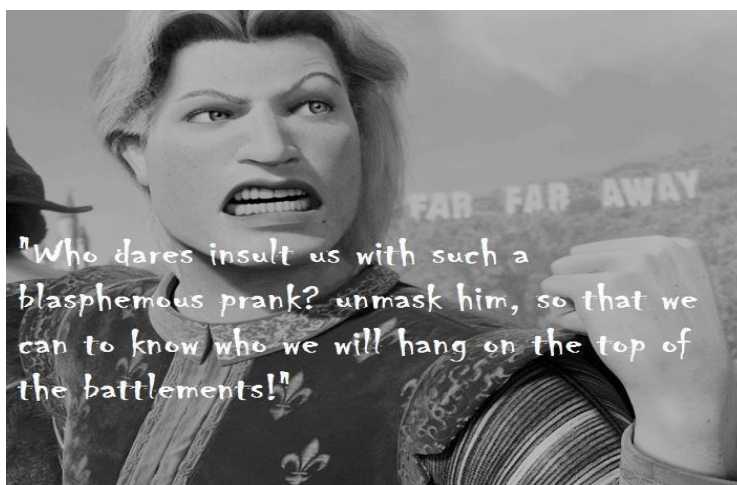
Outro aspecto desafiador ao professor é a divisão de tarefas que os grupos fazem para a condução do trabalho, de modo que um lê e traduz, outro resume, outro escolhe as imagens, outro monta o vídeo e ainda outro faz a pronúncia. Tal procedimento é necessário, por vezes, para garantir a efetiva participação de todos do grupo, mas pode gerar equívocos. Como garantir que aquele que monta o vídeo também leu o conto em inglês? Será que aquele que fez a leitura da legenda com a entonação adequada também vivenciou o momento da leitura? E aquele que leu e traduziu aprendeu também a utilizar os recursos de montagem de vídeo para desenvolver habilidades no uso de tecnologias? Conscientizar os alunos acerca disso é importante, pois, para uma efetiva aprendizagem e desenvolvimento em língua estrangeira, é conveniente que todos passem pelos mesmos processos, o que exige que o grupo se reúna mais de uma vez para discutir e montar o resumo, escolher as imagens, treinar a pronúncia, de modo que os conhecimentos de uns e outros sejam acrescentados ao trabalho e a cada um. Além disso, as descobertas dos recursos tecnológicos para a produção do vídeo também precisam

ser de todos os integrantes do grupo e não só daqueles que já possuem habilidades com essas tecnologias.

Muito laborioso foi garantir que os vídeos tivessem os áudios das legendas, pois muitos alunos realmente não falam o idioma, isto é, não pronunciam as palavras. Isso me fez refletir sobre a necessidade de dedicar mais aulas à oralidade da língua inglesa. O fato é que duas aulas de língua estrangeira para exercitar os quatro eixos do trabalho com língua, a saber, oralidade, leitura, escrita e análise linguística, têm sido insuficientes. E o eixo leitura tem sido privilegiado devido à real cobrança com a qual os alunos se deparam após o ensino médio, que é a compreensão escrita nos concursos, vestibulares e ENEM.

Ainda outra habilidade a ser desenvolvida nessa sequência é combinar texto verbal e não verbal, visto que as imagens selecionadas pelos alunos para montar o vídeo precisavam traduzir, em alguma medida, a legenda do texto. O exemplo abaixo ilustra essa competência uma vez que os alunos selecionaram uma imagem de personagem de filme infantil e atribuíram a uma das falas do personagem do conto:

Imagem 3: A representação do príncipe de *The Masque of the Red Death*



Fonte: Trecho do vídeo com base em *The Masque of the Red Death* de Edgar Allan Poe.

Vale destacar ainda que a exposição oral após a visualização dos vídeos permitiu alguns debates acerca do tema dos contos. Por exemplo, o conto *Up in Michigan* gerou um debate caloroso acerca do comportamento feminino e masculino, sobre o conceito de estupro e sobre o preconceito de gênero. Por sua vez, o conto *The Happy Prince* também emocionou alguns e fez ver a importância da generosidade, solidariedade e amizade. Foi um excelente momento para cultivar valores. Excluídos os desafios, foi muito gratificante ver os vídeos produzidos pelos alunos

## Referências

BLACKWOOD, Algernon. The Little Beggar. In:

<https://americanliterature.com/author/algernon-blackwood/short-story/the-little-beggar>

Acesso em 26/04/2019.

BRASIL, Base Nacional Curricular Comum. In:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)

DELL'ISOLDA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FERREIRA, Ana Raquel. **Literatura em inglês com contos de Edgar Allan Poe**. Nova escola, Edição 261, 01 de Abril | 2013.

HEMINGWAY, Ernest. A Cat in the Rain. In: MENEZES, Vera et al. **Alive high: inglês 2ºano: ensino médio**. 2ªed. São Paulo. Edições SM, 2016.

\_\_\_\_\_ Up in Michigan In:

[https://docs.google.com/file/d/0B\\_Vh6yN\\_3DRHMHRWX3pxVW9ITEE/edit](https://docs.google.com/file/d/0B_Vh6yN_3DRHMHRWX3pxVW9ITEE/edit) Acesso em 26/04/2019.

JOYCE, James. After the race. In: <https://americanliterature.com/author/james-joyce/short-story/after-the-race>. Acesso em 02/05/2019.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MENESES, Vera. et al. **Alive high: inglês, 2º ano: ensino médio**. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

POE, Edgar Allan. **Berenice**. [http://www.crc-peru.com/english\\_program/EnglishReaderPlan/Berenice-Edgar\\_Allan\\_Poe.pdf](http://www.crc-peru.com/english_program/EnglishReaderPlan/Berenice-Edgar_Allan_Poe.pdf). Acesso em 15/08/2017.

\_\_\_\_\_ In: **Tales of Mystery and Imagination**. China: Oxford University Press, 2008.

\_\_\_\_\_ **The Oval Portrait**. In:

[https://www.edisco.it/rainbows/wpcontent/uploads/sites/82/2016/12/the\\_oval\\_portrait\\_preview.pdf](https://www.edisco.it/rainbows/wpcontent/uploads/sites/82/2016/12/the_oval_portrait_preview.pdf) Acesso em 04/26/2019.





# ARTIGOS



## AS QUESTÕES DE GRAMÁTICA NA PROVA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

### LAS PREGUNTAS DE GRAMÁTICA EN LA PRUEBA DEL EXAMEN NACIONAL DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ENEM): UN ANÁLISIS LINGÜÍSTICO- DISCURSIVO

Natália Oliveira de Souza<sup>1</sup>

Lúcia de Fátima Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo resulta da adaptação de um trabalho de conclusão de curso em Letras-Português, que teve como objetivo analisar como as questões de gramática normativa são abordadas no ENEM. A escolha das reflexões gramaticais realizadas nesta pesquisa se justifica porque a gramática continua sendo o principal foco nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo pelas exigências do domínio de conhecimentos linguísticos exigidos em diversos contextos da sociedade, dentre eles, o acesso à universidade por meio do ENEM. Para fundamentar a análise, adota-se como referencial teórico estudos que abordam sobre ensino de gramática, como Geraldi (1997; 2012), Franchi (2006), Possenti (1996), Pietri (2003). Também são consideradas as reflexões de Chizzotti (2006) e de Lüdke e André (1986) para fundamentar a metodologia de pesquisa qualitativa. O corpus da análise foi constituído com as questões gramaticais do ENEM do período de 2013 a 2019. Para esse recorte temporal, foram considerados dois aspectos: os exames mais recentes e os temas mais recorrentes. A pesquisa possibilitou afirmar que o modo como são propostas as questões de gramática normativa no ENEM ainda está pautado apenas na metalinguagem, restrito à concepção de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. Não há, dessa forma, uma proposta com base na perspectiva da linguagem como interação social (BAKTHIN, 1997) nem em práticas de Análise Linguística (GERALDI, 2012).

**Palavras-chave:** Gramática Normativa. ENEM. Análise Linguística.

**Resumen:** Este artículo resulta de la adaptación de un trabajo de conclusión de curso en Letras Portugués, que tuvo como objetivo analizar como las preguntas de gramática normativa son abordadas en ENEM. La elección de reflexiones gramaticales realizadas en esta investigación se justifica porque la gramática sigue siendo el principal foco en las clases de lengua portuguesa, especialmente por las exigencias del dominio de conocimientos lingüísticos requeridos en diversos contextos de la sociedad, entre ellos, el acceso a la Universidad por medio del ENEM. Para poder fundamentar el análisis, se adoptó como referencial teórico los estudios acerca de la enseñanza de la gramática, como Geraldi (1997; 2012), Franchi (2006), Possenti (1996), Pietri (2003). También son consideradas las reflexiones de Chizzotti (2006) y de Lüdke y André (1986) para fundamentar la metodología de la investigación cualitativa. El corpus de análisis fue constituido con las preguntas

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Participou do PET Letras Ufal no período de 2016-2019.

<sup>2</sup> Professora Doutora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas



gramaticales de ENEM del período de 2013 a 2019. Para el recorte temporal, fueron considerados dos aspectos: los exámenes más recientes y los temas más recurrentes. La investigación permitió afirmar que el modo como son propuestas las preguntas de gramática normativa en ENEM aún está pautado solamente en el metalenguaje, restringido a la concepción de lenguaje como expresión del pensamiento o como instrumento de comunicación. No hay, de esa manera, una propuesta con base en la perspectiva de lenguaje como interacción social (BAKHTIN, 1997) ni en prácticas de Análisis Lingüístico (GERALDI, 2012).

**Palabras clave:** Gramática Normativa. ENEM. Análisis Lingüístico.

## 1. Introdução

Anualmente, são muitos os estudantes que se preparam para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o intuito de terem acesso ao ensino superior através das universidades públicas ou privadas. Dentre as várias competências que são exigidas a esses estudantes, incluem-se os conhecimentos gramaticais; estes, por sua vez, são os eixos das aulas de português (MENDONÇA, 2006). Porém o estudo de gramática ainda é um tema sobre o qual os estudantes expressam muitas dificuldades. Nesse sentido, neste artigo<sup>3</sup> temos como objetivo analisar como as questões de gramática normativa são abordadas no ENEM.

Com a inserção da Linguística como área de referência na formação dos professores de Português no curso de Letras, desde a década de 1960, e a elaboração das propostas curriculares oficiais para a Educação Básica, desde a década de 1970, surge a polêmica sobre o ensino de gramática no discurso da mudança (PIETRI, 2003). Esses fatos tiveram algumas compreensões equivocadas, como, por exemplo, o argumento de que a Linguística seria contra o ensino de gramática. Todavia isso não é realmente constatado na prática. Efetivamente, os estudos linguísticos desenvolvidos têm proposto uma ampliação, problematização e redimensionamento sobre como se ensinar gramática, reconhecendo a importância e necessidade desse ensino.

Nesse sentido, Perini (2007) propõe que o ensino de gramática seja uma maneira de ensinar a raciocinar cientificamente; enquanto Possenti (1996) constrói uma abordagem sobre o dilema do professor de Língua Portuguesa diante da gramática como objeto de ensino. Outros autores também buscam compreender o papel do ensino de gramática: Neves (2003) discute sobre a necessidade de se estabelecer uma abordagem mais científica sobre as atividades relacionadas à gramática da Língua Portuguesa; Antunes (2007), em seus estudos,

---

<sup>3</sup> Este artigo é uma adaptação do Trabalho de Conclusão de Curso de Letras/Ufal, de autoria de Natália Oliveira de Souza, realizado sobre a orientação da Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos. Foi um trabalho de pesquisa concluído em fevereiro/2020.

corroborar com essa proposição e destaca que a gramática também é um conjunto de normas que regulam o uso da norma culta.

Porém, mesmo com a realização de diferentes discussões sobre esse tema, o ensino de gramática ainda se caracteriza como um dos grandes desafios da atualidade do ensino de Língua Portuguesa, seja por causa das dificuldades apresentadas pelos alunos sobre sua aprendizagem, seja pelas metodologias e materiais utilizados em seu ensino, como abordam Campos (2014) e Kleiman (2018). Segundo Antunes (2014), os estudantes demonstram não compreender as normas da gramática normativa nas suas práticas de escrita e como utilizá-las para compreensão de textos.

Por diferentes problemas como esses que mencionamos, o ensino de gramática tem sido frustrante e pauta-se ou na concepção de linguagem como expressão do pensamento, ou por vezes como instrumento de comunicação. Assim, o ensino é embasado apenas em práticas de metalinguagem, como mostram as reflexões de Santos (2014). Para Franchi (2006), isso se justifica porque a concepção de gramática não é renovada e as práticas metodológicas perduram até os dias atuais; logo, segundo esse autor (p.35), “a consequência é a rejeição do estudo gramatical ou a incoerência de uma prática “envergonhada dos mesmos exercícios antigos sob outras capas”. Com base nessa questão, esse linguista pontua outros problemas no ensino gramatical que expressam o reducionismo do ensino da língua. Entretanto, mesmo diante dessa situação, esse estudioso esclarece que há uma necessidade de os professores conhecerem bem a gramática: “Não, necessariamente, para ensiná-la a todo custo aos alunos. Mas para usá-la como instrumento analítico e explicativo da linguagem de seus próprios alunos.” (FRANCHI, 2006, p. 32).

Sob essa perspectiva defendida por Franchi (2006), Possenti (1996) esclarece que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, deve-se criar condições para que ele seja aprendido sob uma abordagem crítica e significativa de aprendizagem. Nesse contexto de ensino, esse autor ainda afirma que os alunos chegam à escola sabendo falar português e que, na língua, existem os dialetos que são diferentes e, por isso, são estigmatizados e vistos de forma errada<sup>4</sup>. Porém não se trata de erros, mas de diferenças linguísticas. Para Faraco (2016, p. 37), “a escrita é uma modalidade muito específica da língua, e pode conviver pacificamente com toda a riqueza e diversidade da linguagem oral de todos os dias e de todas as regiões do país”. Dessa forma, há possibilidade

---

<sup>4</sup> “A valorização ou a estigmatização de alguns dialetos estão estritamente ligadas às razões históricas e culturais, assim foi conferido à gramática normativa o título de norma padrão, enquanto as outras modalidades da língua são estigmatizadas. (ANTUNES, 2014, p.26).”

de o ensino ser pautado também na gramática normativa, todavia deverá haver uma sensibilidade em relação às diferenças linguísticas. Assim, a concepção de gramática é ampliada para o que Possenti (1996) denomina de gramática internalizada. Tal concepção vincula-se à proposta de análise linguística defendida por Geraldi (2012).

Embasamos as reflexões dos dados na concepção de linguagem como interação social, pelo fato de essa concepção contemplar o contexto sócio-histórico e ideológico e, sobretudo, por acreditarmos que essa concepção corresponde a um ensino de Língua Portuguesa que propicia a formação de sujeitos responsivos e ativos (BAKHTIN, 1997). Com efeito, o estudo da linguagem, como forma de estabelecer interação, é imprescindível para entender as relações que se estabelecem nas práticas de sala de aula tanto entre professor e alunos quanto entre os alunos.

Para abordar o tema em foco, este artigo é constituído pelas seguintes seções: concepções de gramática nos estudos da linguagem; um olhar para os estudos gramaticais com base na Análise Linguística (AL); metodologia da pesquisa realizada; análise das questões do ENEM.

## **2. Concepções de gramática nos estudos da linguagem**

Os estudos sobre o ensino de gramática na sala de aula assumiram caminhos diferentes em relação à perspectiva dos professores de português, que se dividem entre: aqueles que privilegiam o ensino tradicional, com extrema preocupação sobre o ensino das regras e definições; e aqueles que fazem da sala de aula um lugar de contínua aprendizagem e um “laboratório” de possibilidades a serem usadas (KLEIMAN, 2018). Nesse contexto, também é possível perceber que existe um embate entre o ensino da modalidade falada da língua, especificamente em relação às variações linguísticas e o ensino da modalidade escrita (FRANCHI, 1987).

Diante dessa realidade, é necessário um ensino que possibilite ao aluno compreender a modalidade oral e escrita da língua, assim como é de suma importância um professor como mediador do conhecimento. Para isso, é imprescindível traçar um quadro de compatibilidade entre uma e outra modalidade (FARACO, 2016), visto que os alunos participam, no convívio social, de inúmeras práticas de escrita e/ou leitura, denominadas de práticas de letramentos. Kleiman (1995) pontua que essas práticas são complexas, assim envolvem diversos conhecimentos em relação ao mundo, são efetivadas quando é iniciada a interação social com

práticas de letramento no ambiente em que se vive. Nesse sentido, conforme essa autora (1995), concebemos letramentos como práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita.

Para uma maior compreensão das discussões de Kleiman (1995) sobre letramento, consideramos importante correlacionar com as concepções de gramática, visto que, segundo Geraldi (2012), as práticas assumidas em sala de aula, na relação professor aluno e vice-versa, respaldam-se nas posições assumidas sobre o que cada um concebe como gramática.

Ademais, enfatizamos que a escola privilegiou durante anos e, de algum modo, ainda, privilegia o ensino da tradição gramatical baseado na gramática normativa, que se fundamenta na concepção de linguagem como expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 2009).

De um modo geral, os estudos sobre gramática apresentam três tipos: a normativa, descritiva e internalizada. A primeira é considerada como a gramática do ambiente escolar, por isso precisa ser aprendida e utilizada por todos que têm acesso à escola. Segundo Possenti (1996), a gramática normativa (também denominada prescritiva) consiste em um conjunto de normas que ditam como a língua deve(ria) ser. Para Travaglia (2009), essa gramática “baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita.” (TRAVAGLIA, 2009, p.30).

A segunda, a gramática descritiva, apresenta a língua tal como ela é, para o estudo. Essa concepção elenca as formas ou estruturas linguísticas possíveis e o modo de utilização dessas estruturas. Nesse estudo linguístico, segundo Travaglia (2009), “a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para forma oral desta variedade.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 32). Salientamos que as gramáticas descritivas recebem o nome de correntes linguísticas específicas (gramáticas estruturais, gerativo-transformacional, estratificacional etc.).

Por fim, a gramática internalizada, segundo Possenti (1996), remete a uma concepção lançada pela linguística gerativa, segundo a qual todo falante de uma língua, durante a fase de aquisição, internaliza as regras necessárias para comunicação entre as pessoas. Para o estudo com gramática em sala de aula, Possenti (1996) propõe uma prática que busque trazer as três abordagens, entretanto na ordem inversa da elencada anteriormente, ou seja, iniciando com a gramática internalizada, pois, segundo o pesquisador, essa variedade é a mais conhecida pelo aluno. Dessa forma, há uma relação de proximidade entre o estudo da língua e as práticas sociais de leitura e escrita do dia a dia. Ao propor a correlação dos estudos gramaticais com as práticas sociais, Possenti amplia a abordagem de gramática internalizada para além do plano

meramente cognitivo e reconhece as diferentes variedades linguísticas, os usos efetivos que as pessoas fazem da língua nas relações sociais, sem qualquer preconceito sobre as manifestações linguísticas populares. Segundo Mendonça (2001, p.238), “a gramática internalizada nasce de uma concepção gerativista da linguagem e não prescinde de uma visão interacionista do processo de aquisição e amadurecimento da linguagem.”

Para uma maior compreensão acerca do trabalho com a gramática na escola, faremos uma breve contextualização histórica sobre o ensino de gramática na próxima seção.

### **3. Um olhar para os estudos gramaticais com base na análise linguística (AL)**

Nos estudos da linguagem, mais estritamente sobre novas práticas de ensino de gramática, destacamos as reflexões que Geraldi [1984] / (2012) propôs em seu livro *O texto na sala de aula*, especificamente no artigo “Unidades básicas do ensino de português”. Nele, esse autor lança um novo olhar sobre as práticas pedagógicas do ensino de gramática, propondo que sejam abordadas sob a denominação e concepção de Análise Linguística (doravante AL). Para esse autor, a AL é compreendida como uma reflexão sobre a língua, todavia essa reflexão não se restringe aos aspectos gramaticais, mas envolve os discursivos, estilísticos, pragmáticos etc. Assim, o estudante que reflete e opera sobre a língua (GERALDI, 1997) torna o estudo da gramática uma prática de AL. Nesse sentido, os PCN destacam que:

Os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predomina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar. (BRASIL, 1998, p. 37).

Logo, as aulas de gramática necessitam estar associadas às aulas de leitura e produção de textos, como destacamos anteriormente, considerando as “necessidades e possibilidades de cada aluno”, apresentadas nas práticas efetivas de usos da língua. Para isso, há necessidade de se estabelecer um elo intrínseco entre as propostas de atividades de leitura e escrita e a compreensão e o desempenho dos estudantes. Com efeito, a própria concepção de texto poderia ser repensada, já que os textos se concretizam em gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997), estes, por sua vez, se realizam em práticas sociais. Isso significa que os textos assumem formas e funções muito diferentes, dependendo de quem os escreve/fala, em qual situação e com quais objetivos. Nesse contexto de compreensão, o estudo da AL

surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de textos, dado que possibilitem a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (BUNZEN; MENDONÇA, 2006, p.204).

Dessa forma, a AL precisa ser entendida como uma nova perspectiva de estudos metodológicos para o ensino gramatical. Essa prática surge com o “fim de contribuir para a formação de leitores de gêneros diversos, aptos a participar de eventos de letramento com autonomia e eficiência.” (BUNZEN; MENDONÇA, 2006, p. 204). Assim, “(...) quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações.” (KLEIMAN, 2005, p.23). Por isso, como afirmamos anteriormente, torna-se necessário um ensino pautado nas realidades sociais dos estudantes, visto que, de outra forma, o ensino fica descontextualizado e, assim, não possibilita a aprendizagem efetiva dos estudantes.

Ainda, conforme Kleiman (2005), as práticas de letramento precisam ser pensadas em uma situação específica de uso da linguagem, principalmente nas aulas de língua portuguesa. Sobre isso, os PCN enfatizam que

O ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 55).

Com efeito, as situações corriqueiras do dia a dia são fundamentais para o estudo e uso da língua/linguagem, um ensino pautado sem um olhar voltado a esses aspectos restringe a capacidade interacional de uso da linguagem. Além disso, o ambiente escolar não é permeado por padrões específicos, mas por diversos caminhos teórico-metodológicos que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento (MENDONÇA, 2006). Nos estudos sobre AL, Geraldi (2012), por sua vez, compreende que, para o ensino gramatical, é necessário a AL. Assim, consideramos que a AL possibilitou um novo caminho para as questões gramaticais. Entretanto existem profissionais que permanecem com as mesmas práticas arraigadas (ANTUNES, 2007, 2014; MENDONÇA, 2006; SILVA, 2010), possivelmente, porque não encontram metodologias que os possibilitem ensinar sem seguir os modelos

tradicionais, ou porque se sentem inseguros para executar uma proposta na qual ainda não teve uma formação adequada.

Para fugir dessas práticas arraigadas, Mendonça (2006) elenca três pontos importantes. O primeiro é delimitar o objetivo das aulas de português (esses objetivos buscam uma estruturação dessas aulas); o segundo é possibilitar o envolvimento com práticas de letramento para, com isso, contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva, visto que essas práticas buscam o envolvimento das circunstâncias de escrita do aluno no meio social; e, por fim, o terceiro é entender a finalidade dos recursos gramaticais, bem como das estratégias textuais e discursivas, para, com isso, compreender que o ensino gramatical não se limita às questões gramaticais (BUNZEN; MENDONÇA, 2006, p. 224).

Diante disso, a proposta de Mendonça (2006) busca enfatizar que o ensino gramatical é necessário em sala de aula, porém as práticas pedagógicas precisam estar baseadas em atividades e discussões reflexivas sobre os usos reais da linguagem. Sob essa perspectiva, com base também nos estudos de Oliveira (2010), compreendemos que as alternativas para o ensino de gramática na escola, de modo significativo para a aprendizagem dos alunos, extrapolam o plano da denominação usada, seja Análise Linguística ou ensino de gramática. Embora reconheçamos que a denominação possa implicar mudança de concepção e de perspectiva teórica, acreditamos que o foco mais importante é acerca da compreensão que o professor tem sobre as concepções de língua e de gramática, estas, sobretudo, exercem exímia influência na sala de aula (OLIVEIRA, 2010, p.234).

O estudo do ensino de Língua Portuguesa, sob as orientações de AL, discutidas por Geraldi (2012/ [1984]) e Mendonça (2006), poderá ser melhor compreendido na análise apresentada sobre as questões de gramática das provas do Enem, referentes aos anos de 2013 e 2019. Porém antes faremos uma discussão sobre a metodologia da pesquisa.

#### **4. Metodologia**

A pesquisa desenvolvida está embasada nas orientações teórico-metodológicas da Linguística Aplicada (doravante LA), entendida como uma área que busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Trata-se de um estudo qualitativo, com base nas discussões de Chizzotti (2006), o qual compreende que “[...] o texto não escapa a uma posição no contexto político, e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com a realidade circundante” (CHIZZOTTI, 2006, p.56). Também se ancora em Lüdke e André (1986, p. 13), que fazem

uma analogia entre a pesquisa qualitativa e um funil e, assim, destacam que, “no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos”.

Considerando o caráter processual adotado em LA, constituímos um corpus com provas do ENEM correspondentes ao período de 2013 a 2019, especificamente as questões que enfocam temas da Gramática Normativa. Nosso interesse, como já dissemos, refere-se ao objetivo de analisar como as questões de gramática normativa são abordadas no ENEM.

Para selecionarmos as questões, guiamo-nos pelos seguintes procedimentos: acessamos as provas dos respectivos anos (2013 a 2019) no site do INEP; analisamos cada prova de linguagens códigos e suas tecnologias; selecionamos apenas as questões que mencionavam temas da gramática normativa, porém fizemos também um quadro (mencionado no final desta subseção) com outros temas recorrentes nas provas, a fim de contextualizarmos a caracterização das provas; por fim, fizemos a análise das questões de gramática normativa, com base no referencial teórico adotado nesta pesquisa.

Para um melhor entendimento sobre esse estudo, construímos um panorama sobre a constituição desse exame. O Enem<sup>5</sup> foi criado em maio de 1998, foi instituído pelo Ministério da Educação através da Portaria n° 438. A criação do Exame objetivava avaliar o desempenho do aluno para aferir o desempenho de suas competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania, segundo o site do Inep<sup>6</sup>. A princípio, as provas eram constituídas de 63 questões, sendo uma discursiva. Atualmente, o exame possui 180 questões objetivas de múltipla escolha e uma redação. São 45 itens para cada área de conhecimento. Cada questão possui cinco alternativas de múltipla escolha. Os enunciados são formados por textos que contextualizam a questão para que o estudante possa escolher uma alternativa. Algumas questões contam com quadros, histórias em quadrinhos e gráficos, entre outros gêneros multimodais, na constituição dos enunciados.

As questões são divididas em quatro áreas de conhecimento: 1. linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura, língua estrangeira (inglês ou espanhol), artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação; 2. ciências humanas e suas tecnologias: história, geografia, sociologia e filosofia; 3. ciências da natureza e suas tecnologias: biologia, química e física; 4. matemática e suas tecnologias. Além disso, os participantes também precisam redigir um texto dissertativo-argumentativo.

---

<sup>5</sup> BRASIL, Portaria MEC n° 438, de 28 de maio de 1998. Dispõe sobre a legislação do ENEM. Disponível em: [http://www.editoramagister.com/doc\\_348638\\_Portaria\\_n%C2%BA\\_438\\_de\\_28\\_de\\_maio\\_de\\_1998.aspx](http://www.editoramagister.com/doc_348638_Portaria_n%C2%BA_438_de_28_de_maio_de_1998.aspx)

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.inep.gov.br>



Ao analisarmos o número de inscritos do primeiro ano do Enem para os dias de hoje, percebemos a magnitude dessa prova para os estudantes que ensinam entrar no meio acadêmico. No exame de 1998, houve um total de mais de 157 mil inscritos, enquanto que, no exame do ano passado, 2019, o número cresceu para um total de mais de 5 milhões de inscritos. Assim, com base nesse dado, percebemos como houve um crescimento expressivo de inscritos em relação ao primeiro exame.

Em conformidade com sua primeira edição, o exame continua com o objetivo de viabilizar o acesso à educação superior, porém com novos programas como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o Programa Universidade para Todos (ProUni). Ademais, o exame possibilita também o financiamento e apoio estudantil, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). O Fies financia os custos dos estudantes com a graduação presencial em qualquer uma das universidades particulares integrantes do programa<sup>7</sup>.

Como enfatizamos anteriormente, o Enem<sup>8</sup> é constituído por quatro provas objetivas, as que trazem as questões de gramática são as de linguagens códigos e suas tecnologias. Essa área é composta por quarenta e cinco questões (cinco questões são de língua estrangeira, espanhol ou inglês, as demais são de Língua Portuguesa e contemplam temas como interpretação textual, coesão e coerência textuais, variação linguística, gramática normativa, literatura, função da linguagem, léxico etc.).

É importante pontuar que as provas são divididas em cadernos. Estes, por sua vez, têm a divisão em cores, para evitar fraudes. Apesar das cores diferentes (amarelo, azul, rosa e branco), as provas possuem as mesmas questões. As provas de 2013 a 2019 são os cadernos de questões azul. Analisaremos uma questão em cada ano de prova, visto que nosso enfoque, como dissemos, restringe-se às questões que abordam conteúdos da gramática normativa. Para a escolha de uma questão na prova de cada ano, consideramos a recorrência do tema gramatical nas provas do recorte temporal que fizemos (2013 a 2019).

## **5. Análise das questões do ENEM**

Com base nas reflexões anteriores sobre gramática (POSSENTI, 1996; NEVES, 2003; FRANCHI, 2006; MENDONÇA, 2006; GERALDI, 2012; ANTUNES, 2014), como também fundamentada na concepção de linguagem como lugar de interação humana (BAKHTIN,

---

<sup>7</sup> Para mais informações sobre as regras do Fies, acesse o site do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira), disponível em: <http://www.inep.gov.br/>.

<sup>8</sup> Todas as informações estão disponíveis no site do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira), disponível em: <http://www.inep.gov.br/>.

1997), e na concepção de letramento, de acordo com Kleiman (1995; 2018), realizaremos a análise das questões do Enem que constituíram o corpus deste trabalho.

Esse corpus de pesquisa, como já dissemos, é composto por questões do Enem dos anos de 2013 a 2019, porém apresentamos um recorte com apenas quatro como ilustração acerca do modo como as questões gramaticais são abordadas na prova do ENEM. Para isso, adotamos o seguinte roteiro de análise: a descrição da questão, o conteúdo gramatical focalizado e o modo como foi abordado. Vale ressaltar que consideramos os aspectos morfológicos, sintáticos e semântico-discursivos na escolha das questões. Contudo, como mencionamos anteriormente, adotamos o seguinte critério: a recorrência do tema nas provas dos diferentes anos.

A primeira questão analisada foi do exame de 2013, mais especificamente a de n°. 119 (caderno amarelo), que apresentamos a seguir:


<b>Questão 119</b>	 <p>A PREGUIÇA É A MÃE DE TODOS OS VÍCIOS, MAS UMA MÃE É UMA MÃE E É PRECISO RESPEITÁ-LA, PRONTO!</p> <p>Disponível em: <a href="http://clubedamafalda.blogspot.com.br">http://clubedamafalda.blogspot.com.br</a>. Acesso em: 21 set. 2011.</p> <p>Nessa charge, o recurso morfossintático que colabora para o efeito de humor está indicado pelo (a)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a- Emprego de conjunção adversativa, que orienta a quebra da expectativa ao final.</li><li>b- Uso de conjunção aditiva, que cria uma relação de causa e efeito entre as ações.</li><li>c- Retomada do substantivo “mãe”, que desfaz a ambiguidade dos sentidos a ele atribuídos.</li><li>d- Utilização da forma pronominal “la” que reflete um tratamento formal do filho nem relação à “mãe”.</li><li>e- Repetição da forma verbal “e”, que reforça a relação de adição existente entre as orações.</li></ul>
--------------------	---

Imagem 1: Prova do Enem 2013

A questão em foco foi elaborada com base em uma charge. Esse uso de textos reais passou a ser utilizado nas provas, provavelmente, com o intuito de responder a uma crítica sobre o fato de o ensino de gramática acontecer, em geral, com frases isoladas. Porém, o texto é apenas um pretexto. Conforme consta no enunciado (“o recurso morfossintático”), o conteúdo exigido corresponde ao plano de análise morfossintática. Assim, o candidato precisa demonstrar domínio das classes gramaticais (substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção, interjeição), estabelecendo a relação entre morfologia

e sintaxe, como também compreender como essas classes são articuladas no texto para produzir o efeito de humor.

Na charge, o enunciado “A preguiça é a mãe de todos os vícios, mas uma mãe é uma mãe e é preciso respeitá-la”, o candidato precisa analisar a utilização do substantivo “mãe”, que, ao ser retomado, “desfaz a ambiguidade dos sentidos a ele atribuídos”. Outra questão também que necessita analisar é o efeito de sentido produzido pela conjunção (adversativa e aditiva), bem como o uso da forma pronominal “la”.

A relação estabelecida entre as ideias interligadas pela conjunção adversativa “mas” promove o sentido de contradição entre a afirmação de que “a preguiça é mãe” e, que, assumindo esse papel, deve ser respeitada. Como se espera que o sentido produzido seja de desrespeito, ocorre o efeito de humor. Em relação à conjunção aditiva “e”, na última oração, percebemos que sua utilização se justifica para fazer a adição de uma informação enfatizada na oração anterior (por a preguiça ser mãe, faz-se necessário “respeitá-la”). Por fim, na oração “é preciso respeitá-la, pronto!”, a forma pronominal “la” remete ao termo anterior “mãe”, que é retomado para uma finalização enfática da exigência de respeito pelo fato de a preguiça assumir o papel de mãe.

Toda essa reflexão deve ser realizada pelo candidato para chegar apenas a uma resposta, entre as cinco alternativas, sem nenhum espaço para justificar sua resposta. Ou seja, embora a questão tenha sido construída com base em um texto real e acene para uma reflexão dos efeitos de sentidos produzidos, a escolha de apenas uma possível resposta (no caso, o gabarito indica a letra A) restringe o processo de compreensão. Essa restrição é ressaltada com a concepção de texto que parece subsidiar a questão, quando não é mencionada nenhuma reflexão sobre a imagem, como se não fizesse parte da constituição da charge. A discussão limita-se aos aspectos verbais. Assim, a charge é usada, como dissemos, como pretexto (GERALDI, 2012) para a cobrança de conteúdos gramaticais. Enfatizamos ser importante usar textos para se discutir questões gramaticais, desde que se considere, realmente, o texto como unidade significativa de produção de sentidos. Ou seja, as reflexões gramaticais precisam acontecer de modo correlacionado com as condições de produção do texto.

A segunda questão do nosso corpus é da prova de 2014, especificamente a de número 128. Diferente da questão anterior, percebemos que ela é composta apenas pelo texto verbal, intitulado *Tarefa*, como vemos a seguir.

**Questão 128****Tarefa**

Morder o fruto amargo e não cuspir  
Mas avisar aos outros quanto é amargo  
Cumprir o trato injusto e não falhar  
Mas avisar aos outros quanto é injusto  
Sofrer o esquema falso e não ceder  
Mas avisar aos outros quanto é falso  
Dizer também que são coisas mutáveis...  
E quando em muitos a não pulsar  
— do amargo e injusto e falso por mudar —  
então confiar à gente exausta o plano  
de um mundo novo e muito mais humano.

CAMPOS, G. Tarefa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

Na organização do poema, os empregos da conjunção “mas” têm uma função além da função sintática,

- (a) A ligação entre verbos semanticamente semelhantes.
- (b) A oposição entre ações aparentemente inconciliáveis.
- (c) A introdução do argumento mais forte de uma sequência.
- (d) O reforço da causa apresentada no enunciado introdutório.
- (e) A intensidade dos problemas sociais presentes no mundo.

Imagem 2: Prova do ENEM 2014

Nessa questão, embora o enfoque seja o uso da conjunção “mas”, há uma indicação para os efeitos de sentido no trecho “para além da função sintática”, ou seja, infere-se que o candidato faça uma análise considerando também o nível semântico-discursivo. Assim como na questão anterior e em todas as demais questões das provas do Enem, um texto é utilizado para introduzir a questão. Porém a ideia de contextualização é bastante restrita porque a proposta de discussão do texto, efetivamente, não acontece; apenas é focalizada uma questão pontual sobre o conteúdo gramatical: a conjunção “mas”.

Para responder a essa questão, o candidato precisará realizar reflexões semântico-discursivas, porém a resposta limita-se apenas a uma das alternativas determinadas. Desse modo, ainda que discorde da possibilidade de haver apenas uma alternativa com base na compreensão que realizar do texto, sua resposta é restrita, deve marcar apenas uma questão, não há possibilidade para poder fazer justificativa. Sob essa perspectiva restritiva, infere-se que a elaboração da prova é fundamentada numa concepção de linguagem como instrumento de comunicação e/ou expressão do pensamento.

Considerando a orientação do enunciado da questão de “os empregos da conjunção “mas” articula[rem], para além da função sintática”, compreendemos que o uso da conjunção adversativa “mas” tem o papel de não só marcar uma oposição à ideia anterior, mas problematizar as necessidades de relações de empatia entre as pessoas, conforme indicam os quatro últimos versos. Assim, observar essa construção sintática associada à perspectiva semântico-discursiva é fundamental para resolução da questão, que tem como resposta no

gabarito a alternativa C. Enfatizamos que a contextualização do tema abordado no texto acaba sendo silenciada quando o enfoque fica restrito apenas ao uso da conjunção, que pouco difere da proposta de análise de uma frase isolada. A proposta seria mais produtiva se fosse pautada na perspectiva da AL, visto que é uma “alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Assim, é necessário pontuar que a AL não aboliu os estudos gramaticais da sala de aula, mas agregou uma nova prática de ensino pautada na concepção de linguagem como lugar de interação humana.

Outrossim, no exame de 2015, analisaremos a 132. Nela também é exigido do candidato o conhecimento das classes gramaticais, mais especificamente, do adjetivo e verbo, como podemos observar a seguir:

<b>Questão 132</b>	<div data-bbox="699 1048 1088 1370" data-label="Image">Anúncio publicitário com o texto: "CÓPIA RÁPIDA FÁCIL. VAI SER BOM, NÃO FOI?". Abaixo do texto, há uma imagem de uma impressora e uma nuvem de fumaça saindo dela. O fundo é cinza escuro. Abaixo da imagem, há um pequeno texto: "UMA EMPRESA COM PRÊMIOS INTERNACIONAIS NÃO PODERIA OPERECER BIENS DO QUE A MELHOR QUALIDADE EM IMPRESSÃO DIGITAL DO MUNDO." e uma URL: "Disponível em: www.behance.net. Acesso em: 21 fev. 2013 (adaptado)."</div> <p data-bbox="347 1397 1477 1496">A rapidez é destacada como uma das qualidades do serviço anunciado, funcionando como estratégia de persuasão em relação ao consumidor do mercado gráfico. O recurso da linguagem verbal que contribui para esse destaque é o emprego</p> <ul data-bbox="395 1514 1177 1680" style="list-style-type: none"><li>(a) do termo “fácil” no início do anúncio, com foco no processo.</li><li>(b) de adjetivos que valorizam a nitidez da impressão.</li><li>(c) das formas verbais no futuro e no pretérito, em sequência.</li><li>(d) da expressão intensificadora “menos do que” associada à qualidade.</li><li>(e) da locução “do mundo” associada a “melhor”, que qualidade a ação.</li></ul>
--------------------	--

Imagem 3: Prova do ENEM 2015

O texto em questão pertence ao gênero publicitário e, como tal, apresenta uma “estratégia de persuasão em relação ao consumidor do mercado gráfico para venda do produto anunciado”, como explicita o enunciado da questão. Para isso, o produtor do texto apropria-se do uso de uma ideia muito usada informalmente quando se deseja expressar rapidez na

realização de uma ação ou realização de um fato: “vai ser bom, não foi?”, para acentuar a excelência dos serviços de “cópia rápida fácil”. Afinal, trata-se, segundo a indicação no texto, da empresa com “a melhor qualidade em impressão digital do mundo”. Com essa caracterização persuasiva, hiperbólica, a possibilidade de dúvida sobre os serviços de cópia da empresa é totalmente descartada, pois é a “melhor” “do mundo”. A rapidez da prestação do serviço de cópia é expressa no adjetivo “rápida” e na imagem logo abaixo do enunciado “vai ser bom, não foi?”. Porém essa relação entre imagem e escrita é silenciada na proposta da questão. Como está explícito no enunciado, o enfoque é somente para “o recurso da linguagem verbal”, especificamente para o uso do adjetivo e do verbo. Isso nos permite inferir que a concepção de texto multimodal não fundamenta a prova, embora o texto utilizado contenha aspectos verbais e não verbais.

Como nas questões anteriores, a apresentação da questão acontece a partir de um texto real, com apenas uma resposta considerada correta (letra C), que poderia desencadear significativas reflexões acerca das ideias que propõem se a abordagem da gramática não ocorresse de modo restritivo. Para isso, a prova deveria estar fundamentada, de fato, em uma concepção interacionista de linguagem, numa abordagem da AL. Reconhecemos que a proposta de inserção de textos reais é um avanço, porém pouco difere da cobrança de conteúdos gramaticais na frase isolada, quando o texto não é, realmente, discutido, apenas é um pretexto para a cobrança de conteúdos gramaticais. Tal orientação repete-se no decorrer de realizações posteriores do Enem, como vemos nas demais questões, apresentadas a seguir.

Na prova de 2016, analisamos a seguinte questão:

<b>Questão 135</b>
<p style="text-align: center;"><b>L.J.C.</b></p> <p>— 5 tiros? — É. — Brincando de pegador? — É. O PM pensou que... — Hoje? — Cedinho.</p> <p style="text-align: center;"><small>COELHO, M. In: FREIRE, M. (Org.). Os cem menores contos brasileiros do século. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.</small></p> <p>Os sinais de pontuação são elementos com importantes funções para a progressão temática. Nesse miniconto, as reticências foram utilizadas para indicar</p> <p>(a) uma fala hesitante. (b) uma informação implícita. (c) uma situação incoerente. (d) a eliminação de uma ideia. (e) a interrupção de uma ação.</p>

Imagem 4: Prova do ENEM 2016

Nessa questão, o enfoque sobre o uso dos sinais de pontuação restringiu-se à identificação de apenas uma alternativa na resposta sobre o uso das reticências, como se pode esperar de questões de múltipla escolha. No caso, a resposta correta é a da alternativa B, segundo o gabarito. Não há nenhuma reflexão acerca das condições de produção do texto, embora se reconheça a importância das funções dos sinais de pontuação “para a progressão temática”. Sob uma perspectiva discursiva de leitura, como propõe a AL, a reflexão sobre o uso das reticências aconteceria vinculada à compreensão sobre o miniconto. No caso em questão, a resposta limita-se à identificação do que esse sinal indica. Mais uma vez, o texto foi usado meramente como pretexto para o enfoque de um conteúdo gramatical.

Na verdade, pensar sobre os estudos da AL nos leva a refletir sobre uma nova forma de observar o ensino gramatical, visto que a escola costumeiramente procura propor aulas baseadas somente em metalinguagem. Sobre isso Franchi (2006) discute que há necessidade de abranger essa metalinguagem para um estudo baseado também na AL, pois, com ela, houve um novo olhar para gramática, contudo isso não excluiu os conhecimentos de metalinguagem dos estudos gramaticais.

Desse modo, a seguir, analisaremos uma questão do exame de 2017.

### Questão 33

João/Zero (Wagner Moura) é um cientista genial, mas infeliz porque há 20 anos atrás foi humilhado publicamente durante uma festa e perdeu Helena (Alinne Moraes), uma antiga e eterna paixão. Certo dia, uma experiência com um de seus inventos permite que ele faça uma viagem no tempo, retornando para aquela época e podendo interferir no seu destino. Mas quando ele retorna, descobre que sua vida mudou totalmente e agora precisa encontrar um jeito de mudar essa história, nem que para isso tenha que voltar novamente ao passado. Será que ele conseguirá acertar as coisas?

Disponível em: <http://adorocinema.com>. Acesso em: 4 out. 2011.

Qual aspecto da organização gramatical atualiza os eventos apresentados na resenha, contribuindo para despertar o interesse do leitor pelo filme?

- (a) O emprego do verbo haver, em vez de ter, em “há 20 anos atrás foi humilhado”.
- (b) A descrição dos fatos com verbos no presente do indicativo, como “retorna” e “descobre”.
- (c) A repetição do emprego da conjunção “mas” para contrapor ideias.
- (d) O uso do pronome de terceira pessoa “ele” ao longo do texto para fazer referência ao protagonista “João/Zero”.
- (e) O uso do pronome de terceira pessoa “ele” ao longo do texto para fazer referência ao protagonista “João/Zero”.

Imagem 5: Prova do ENEM de 2017

Nessa questão, no tocante ao plano morfológico, percebemos o uso dos verbos no presente do indicativo, são eles: “retorna” e “descobre”. Os verbos no presente do indicativo exprimem um fato que coincide com o momento em que ocorre a ação discursiva. Dessa forma, apresenta uma ação de forma precisa e segura. Assim, segundo o gabarito, a alternativa correta é a letra “b”.

Um aspecto que desfaz a expectativa do leitor no texto é o uso da conjunção adversativa “mas” na sétima linha do texto, porque há uma quebra diante do que é dito anteriormente, com isso o desfecho da história fica em aberto. Para estabelecer uma proximidade com o leitor do texto, propõe-se esta pergunta: “Será que ele conseguirá acertar as coisas?” Isso possibilita um momento de reflexão para a pessoa que faz a leitura do texto. Assim, esse leitor passa a participar, em sua imaginação, da construção do final da história.

Com os apontamentos desta questão, percebemos que esse exame exige que o aluno, simplesmente, faça as reflexões do plano linguístico e, assim, deixa de ser contemplado o plano discursivo. O aluno só é levado a reconhecer a metalinguagem da questão, mas não há uma reflexão sobre os efeitos de sentidos do texto. Dessa forma, o exame não possibilita aos estudantes uma análise crítica e fundamentada em conhecimentos específicos sobre a sociedade na qual o indivíduo está inserido.

Considerando o recorte temporal (2013-2019) que adotamos para a composição do corpus de nossa pesquisa, observamos que, decorridos seis anos de realização do Enem, repete-se a concepção de gramática que fundamenta a elaboração desse exame, assim como o modo de estruturar a questão: prevalece a concepção de linguagem como instrumento de comunicação e/ou expressão do pensamento com uma questão introduzida com um texto real, utilizado apenas para exigir um conhecimento do candidato em relação a um tema gramatical.

## **6. Considerações finais**

Pensar sobre o ensino de gramática, como destacamos ao longo desta pesquisa, ainda continua sendo uma questão conflituosa, mesmo sabendo que ele compõe grande parte das aulas de Língua Portuguesa na escola. Dessa forma, com base nas questões analisadas, percebemos que o ENEM busca sistematizar a língua de forma a usar o texto para fazer questionamentos gramaticais, porém esses questionamentos ainda estão baseados, predominantemente, em aspectos metalinguísticos, distanciando-se ainda de uma reflexão que possibilite um estudo baseado na AL.



Com isso, não leva o candidato a refletir sobre o uso da língua ou, como pontua Geraldi (1997), são, de forma mais simples, aplicadas análises preexistentes que não possibilita os alunos criarem compreensões sobre as propostas das questões. Dessa forma, as análises privilegiam, primordialmente, o estudo da gramática normativa de modo isolado.

Diante da discussão que propomos, compreendemos que a AL é uma nova prática pedagógica, visto que busca proporcionar um ensino de gramática pautado em novos pilares. No entanto esses pilares formulam-se numa reflexão do que as gramáticas normativas estabelecem, porém, ampliando com uma abordagem discursiva, pois como não existe língua sem gramática, como pontua Possenti (1996), mas a junção do linguístico com o discursivo.

Os estudos propostos na pesquisa que realizamos explicitam a preocupação de vários pesquisadores com o ensino de gramática. De modo geral, podemos perceber que esse ensino ainda é conflituoso, porém também foram propostas novas teorias que possibilitam um novo olhar para esse ensino. Contudo, a pesquisa nos permite afirmar que o espaço da gramática nas questões do Enem é limitado, pois poucas questões do Exame trazem indagações gramaticais.

Além disso, as que trazem essas indagações são baseadas em questões mais morfológicas. Destacamos também que o Enem ainda não possibilita uma reflexão baseada efetivamente nos estudos da AL, pois ainda há um enfoque mais na metalinguagem que nas reflexões discursivas; fonológicas etc.

## **Referências**

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2. ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Trad. feita por Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BRASIL/SEMTEC. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens códigos e suas tecnologias. Brasília, Distrito Federal: MEC/SEMTEC, 2006.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.); KLEIMAN, Angela (et al). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAMPOS, Elísia Paixão. **Por um novo ensino de gramática**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Oficina de texto**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

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

FRANCHI, Carlos. **Linguagem – atividade constitutiva**. In: Almanaque 5, São Paulo: Brasiliense, 1987.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012/[1984].

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. – SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática**: Metalinguagem para principiantes. Campinas, São Paulo: Pontes Editores- 3º Edição, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Marina. Língua e ensino: políticas de fechamento. In MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo; FABRÍCIO, Branca; et al. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, M.H.M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

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

PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do português**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PIETRI, Emerson. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SIGNORINI, Inês. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das letras, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática – Ensino Plural**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## DE BENTINHO A CASMURRO: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DO ROMANCE DE FORMAÇÃO

### FROM BENTINHO TO CASMURRO: A VIEW FROM THE PERSPECTIVE OF THE FORMATION ROMANCE

Débora da Silva Moreira<sup>1</sup>

Roberto Sarmento Lima<sup>2</sup>

**Resumo:** O romance Dom Casmurro, de Machado de Assis, ao longo de cento e vinte um anos de existência, tem sido investigado pela crítica literária sob diversas perspectivas pelo fato de apresentar características inquietantes e predominantemente marcadas pelo “realismo psicológico”. A obra é narrada por Bento Santiago, que, na condição de casmurro, apresenta fatos de sua vida desde a infância até a fase adulta. Nesse sentido, o romance é construído a partir de um discurso em que predomina a ocultação de fatos por parte do narrador, com o fim de moldar as possíveis impressões que o leitor poderia ter a seu respeito e, na mesma medida que molda essas impressões, forma a personalidade que ele deseja apresentar. Diante disso, o presente trabalho visa analisar o desenvolvimento da personagem Bentinho sob a perspectiva de estudo do romance de formação, em alemão Bildungsroman. O romance de formação é compreendido como uma modalidade de romance que considera a trajetória da vida do protagonista em todas as suas fases e evidencia seu desejo pela formação, pela adequação ao mundo e pela socialização. Assim, considerando a trajetória apresentada no discurso de Dom Casmurro, os estudos de Franco Moretti (1999) e as considerações de Bakhtin (1997), a respeito do romance de formação, o reconhecemos como uma chave de leitura possível para a compressão do narrador e personagem machadiana Bento Santiago.

**Palavras-chave:** Bildungsroman. Formação. Personagem.

**Abstract:** The novel Dom Casmurro, by Machado de Assis, over a hundred and twenty-one years of existence, has been investigated by literary criticism from different perspectives because it presents disturbing characteristics and predominantly marked by “psychological realism”. The work is narrated by Bento Santiago, who, as a casmurro, presents facts of his life from childhood to adulthood. In this sense, the novel is built from a discourse in which the narrator hides facts, in order to shape the possible impressions that the reader might have about him and, to the same extent that he shapes these impressions, forms the personality he wants to present. Therefore, the present work aims to analyze the development of the character Bentinho from the perspective of studying the formation novel, in German Bildungsroman. The formation novel is understood as a modality of romance that considers the life trajectory of the protagonist in all its phases and evidences his desire for formation, adaptation to the world and socialization. Thus, considering the trajectory presented in Dom Casmurro's discourse, Franco Moretti's studies (1999) and Bakhtin's (1997) considerations regarding of the formation novel, we recognize it as a possible reading key for the compression of the narrator and character Bento Santiago, from Machado.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Egressa do PET Letras Ufal (2018-2020).

<sup>2</sup> Professor Doutor em Literatura Brasileira da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

**Keywords:** Bildungsroman. Formation. Character.

## 1. Introdução

Publicado em 1889, o romance *Dom Casmurro* se configurou como um dos romances mais importantes do realismo brasileiro, devido a seu caráter inovador e provocador de variadas interpretações. Repleto de personagens curiosos e de características típicas das figuras sociais do Brasil do século XIX, essa obra machadiana foi e ainda é alvo de diversas análises e estudos, dentro das mais diversas visões possíveis. O crítico literário Roberto Schwarz (1997), ao observar a organização intrincada do enredo, sugere que sejam feitas três leituras possíveis dessa obra:

[...] uma, romanesca, onde acompanhamos a formação e decomposição de um amor; outra, de ânimo patriarcal e policial, à cata de prenúncios e evidências do adultério, dado como indubitável; e a terceira, efetuada a contracorrente, cujo suspeito e logo réu é o próprio Bento Santiago, na sua ânsia de convencer a si e o leitor da culpa da mulher. (SHWARZ 1993, p. 41)

Partindo desse pressuposto, percebemos que o enredo de *Dom Casmurro* é intrincado e não se limita a apenas uma interpretação. No entanto, um leitor ingênuo pode ser enganado pelo narrador e se deter apenas ao aspecto de acusação de adultério feita por Bentinho a Capitu. Foi o que aconteceu comigo desde a primeira leitura de *Dom Casmurro*, feita ainda no meu ensino médio, por meio da qual passei a considerar Bentinho como uma vítima do caráter dissimulado de Capitu, que é leitura corrente e esperada nesse nível de ensino. Entretanto, com o ingresso no curso de Letras passei a ter contato com diversas teorias e, ainda no segundo período do curso, após uma releitura da obra, percebi que *Dom Casmurro* poderia ser explorado de maneira renovada, com mais cuidado e apuro crítico, com isso, compreendi que a discussão do adultério era apenas um pano de fundo para esconder o verdadeiro caráter do narrador.

Diante disso, passei a considerar como uma oportunidade de explorar academicamente a personalidade de Bentinho e defini como ponto de partida para tal ação o fato de o romance ter sido escrito a partir da voz narrativa do próprio protagonista, o que configura a narração como essencial para entendimento da narrativa, pois essa sim é astuta e dissimulada e revela, de fato, a personalidade de seu autor e configura o processo formativo do romance. Tais aspectos são essenciais quando se pretende comprovar que o romance de Machado pode ser enquadrado como uma espécie de *Bildungsroman*, modalidade de romance conhecida como *romance de formação*, que considera a vida do protagonista em suas diversas fases.

A partir disso, objetivo defender a ideia de que o propósito de Bentinho, ao escrever uma narrativa com o fim de unir as duas pontas de vida e restaurar a adolescência na velhice, é moldar o olhar do leitor sobre ele mesmo, controlando não apenas sua leitura, mas também suas possíveis impressões. Assim, tendo como base tais pressupostos, me proponho a analisar a trajetória da personagem Bentinho considerando a perspectiva do *Bildungsroman*. Para tanto será respaldado o percurso histórico dessa modalidade de romance e serão utilizados para a análise em questão os estudos teóricos do professor Franco Moretti a respeito do *Bildungsroman*, na obra *Romance de formação* (1999), e as considerações de Bakhtin, na obra *Estética da criação verbal* (1997), a respeito do romance de formação na história do realismo.

## **2. Dom Casmurro e o Bildungsroman: teoria e percurso histórico.**

A definição do *Bildungsroman* só se deu a partir do reconhecimento do romance como gênero literário, o que ocorreu apenas na segunda metade do século XVIII. Conseqüentemente, seu surgimento se liga intimamente à ascensão da burguesia incipiente, que quis ver refletidos seus ideais em um veículo literário, o romance (MAAS, 2000, p. 17). É a partir disso que o romance se torna conhecido como um gênero autorrepresentativo da classe burguesa, devido à sua forte capacidade de descrição da realidade e da formação de um mundo subjetivamente vivenciado.

Entretanto, é apenas após essa fase que o romance de formação ganha devido destaque. Um estudioso do gênero, Blanckenburg (1774), cunhou a exigência de que o romance deve apresentar o indivíduo efetivo e explicar, sobretudo, o interior do homem — explicação que deve apoiar-se no estatuto de igualdade entre os mundos interior e exterior. (BLANCKENBURG, apud 2014 Oliveira, p. 6). Mais tarde, Hegel utilizou o livro *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* para definir características do romance moderno, traçando, desse modo, considerações importantes para a consolidação do romance enquanto gênero tipicamente literário.

É a partir desses estudos que o professor de filologia clássica Karl Morgensternem prega pela primeira vez, no ano de 1803, o termo equivalente ao romance de formação, *Bildungsroman*, em uma conferência sobre as relações entre romances filosóficos. Em 1820, Morgenstern estabelece uma relação entre o termo por ele criado e o romance de Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, concebendo tal obra como modelo paradigmático de definição do gênero. Segundo Morgenstern, a obra de Goethe seria considerada *Bildungsroman*, sobretudo devido “a seu conteúdo porque ela representa a formação do

protagonista em seu início e trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade” (MORGENSTERN apud MAAS 1988, p. 64).

Para a riqueza da crítica literária da época, os estudos sobre o *Bildungsroman* foram ampliados pelo filósofo Wilhelm Dilthey, que acaba associando o termo à situação de isolamento político da burguesia alemã vinculado aos fenômenos sociais e culturais do Iluminismo no século XVIII. O filósofo defende que isso se dá pelo *Bildungsroman* manifestar “o individualismo de uma cultura que está limitada à esfera de interesses da vida privada” (1988:120). É diante disso que Dilthey ressalta que o protótipo do *Bildungsroman* pertenceria à literatura alemã, com *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, pelo fato de a obra de Goethe tratar “a história da formação de um filho de burgueses que vai ascendendo por meio da arte e que, através de diversas aventuras, entra na alta sociedade” (DILTHEY, 1978, p. 323).

Por conta disso, o *Bildungsroman* é considerado uma forma literária originada em meio a circunstâncias ideológicas e históricas intimamente ligadas à formação cultural e política da Alemanha, assim como evidenciam os estudos de Maas (1999):

O termo *Bildungsroman* nasce, portanto, vinculado a circunstâncias históricas bastantes específicas, contemporâneas do fortalecimento do desejo burguês pelo auto-aperfeiçoamento e pelo reconhecimento de uma nacionalidade que sustentasse sua identificação política (MAAS, 1999, p. 68).

É sob esse aspecto que o romance de formação se consolida como subgênero dentro do gênero narrativo. Diante disso, Santana (2003) considera o romance de formação como um dos subgêneros mais importantes do século XVIII para a evolução e consolidação do romance como gênero hegemônico diante das demais formas narrativas.

Tendo em vista as últimas exposições, podemos então compreender a consolidação histórica de algumas características sob as quais se identifica o *Bildungsroman*. De tal modo, é possível também identificar em quais aspectos tais características são identificáveis na trajetória da formação da personalidade de Bentinho, em *Dom Casmurro*. Hauser (1972), estudioso do gênero, destaca que no *Bildungsroman* a formação do protagonista se torna pano de fundo para história de formação de um mundo em que a cultura individual, a do protagonista, passa a ser a principal fonte da cultura e da perspectiva social de modo geral. Numa perspectiva mais conservadora do termo, o romance de formação configura a formação

do jovem de família burguesa, seu desejo de aperfeiçoamento como indivíduo nos aspectos cognitivos, sentimentais e espirituais.

Considerando tais elementos do *Bildungsroman*, a partir de uma observação atenta do enredo de *Dom Casmurro*, percebemos que tais aspectos se associam intimamente às intenções de Bentinho ao narrar a sua própria história. Apesar de *Dom Casmurro* nunca ter sido identificado como um romance de formação, cumpre salientar que as características narrativas de seu enredo revelam marcadamente traços de uma busca por formação de personalidade por parte do próprio Bentinho.

Embora seja reconhecido em partes como um romance de cunho memorialístico, Bentinho não esconde sua intenção ao construir um livro que revela sua identidade pela qual prima, como um ardiloso construtor da imagem de si mesmo, já que parece pleno de virtudes e Capitu, a fonte de todos os pecados reunidos numa só pessoa. O que Bentinho queria, por meio de seu discurso, era alcançar a consideração máxima, por parte do leitor. Desse modo, a escrita de um livro voltado à narrativa de sua vida seria o espaço perfeito para ele exercitar e exercer seu fascínio junto ao narratário.

Assim como destaca Morgenstern (1820), o percurso do personagem do romance de formação deveria ser capaz de evidenciar sua trajetória e desenvolvimento e, além disso, ser capaz também de induzir à educação do próprio leitor. Diante disso, o romance de formação passa a ser compreendido na história da literatura como um gênero orientado para fins superiores bem além do divertimento e entretenimento.

É neste aspecto que *Dom Casmurro* se assemelha ao romance de Goethe, quando o jovem Meister tenta empreender uma trajetória formativa de si mesmo, cujos principais objetivos se resumem na expansão de suas potencialidades e no desejo de se tornar uma pessoa pública. *Meister* é consagrado como principal modelo do gênero, o que aponta de certo modo para uma dificuldade de compreensão de *Dom Casmurro* como romance revelador do *Bildungsroman*, pois na história da crítica algumas obras passaram a ser consideradas *Bildungsroman* em maior ou menor medida, pois o parâmetro principal era a maior ou menor semelhança com a obra de Goethe. Considerando esse aspecto, o pesquisador brasileiro Flavio Quintale Neto (2009) aponta para a dificuldade de traduzir o termo de origem alemã, pois, segundo ele, não “há uma explicação completa e convincente do que vem a ser um *Bildungsroman*” (NETO, 2009, p.186). Em concordância, Maas (2000) afirma:



O *Bildungsroman* mostra-se, portanto, paradoxalmente, como um conceito facilmente identificável em razão dos pressupostos extremamente datados que permeiam sua gênese, e ao mesmo tempo como um conceito de difícil apreensão, em virtude do processo de vinculação aos diferentes núcleos discursivos que dele se apropriam (MAAS, 2000, p. 263).

É por causa dessa dificuldade conceitual que se pode considerar o fato de *Dom Casmurro* não ter sido anteriormente reconhecido como um modelo de *Bildungsroman*. Além disso, no Brasil, por exemplo, essa categoria, até o momento, tem sido pouco estudada. Massaud Moisés (1978) foi um dos primeiros a empregar o *Bildungsroman* de modo sistematizado em sua obra *Dicionários de termos literários*. Massaud, além de definir o conceito, ainda listou, por meio de um pequeno verbete, obras em língua portuguesa consideradas em certa medida *Bildungsroman*, entre as quais se destaca a obra *O Ateneu*, escrito também no fim século XIX, assim como *Dom Casmurro*:

[...] Modalidade tipicamente alemã, gira em torno das experiências que sofrem as personagens durante os anos de formação ou educação, rumo da maturidade. [...] *O Ateneu* (1888) de Raul Pompéia, *Amar, verbo intransitivo* (1927) de Mário de Andrade, os romances do 'ciclo do açúcar' (1933-1937) de José Lins do Rego, *Mundos Mortos* (1937), de Otávio de Faria, *Fanga* (1942), de Alves Redol, *Manhã Submersa*, de Vergílio Ferreira, o ciclo *A velha casa* (1945-1966) de José Régio (MOISÉS, 1974, p. 63).

Ainda assim, percebemos que Massaud não aproxima, apesar de algumas possíveis anotações favoráveis a essa ideia, a obra de Machado das características do romance de formação. Aliado a isso, poucos críticos brasileiros dedicaram-se à compressão do *Bildungsroman*. É assim que a pesquisadora Wilma Patrícia Maas inicia seu trabalho com o *Bildungsroman*, tema considerado inédito na bibliografia em língua portuguesa. Diante disso, a autora na obra *O cânone mínimo: O bildungsroman na história da literatura*, edição de 2000, proporciona à crítica nacional um acervo cultural anteriormente pouco visitado. Assim, a estudiosa defende que narrativas que podem ser inseridas no campo daquelas que exploram a *Bildungs*:

Devem ser consideradas como pertencentes ao gênero obras em cujo centro esteja a história de vida de um protagonista jovem, história essa que conduz, por meio de uma sucessão de enganos e decepções, a um equilíbrio com o mundo. Esse equilíbrio é, freqüentemente, descrito de forma reservada e irônica; entretanto, ele é, como meta ou ao menos como postulado, parte

necessariamente integrante de uma história da formação (MAAS, 2000, p. 62).

Desse modo, apoiando-se em tais estudos teóricos, podemos voltar o olhar para *Dom Casmurro*, obra célebre da literatura brasileira. Nesse sentido, considerando o percurso histórico do romance de formação e os estudos mais modernos do termo, e verificando que ligações discretas podem ser vistas como decorrências da arquitetura do enredo, é possível a associação do conceito à análise da personagem Bentinho em *Dom Casmurro*.

### **3. O tempo histórico em *Dom Casmurro*.**

Em sua obra *Estética da criação verbal*, edição de 1997, Bakhtin dedica, exclusivamente, um espaço para tratar da espaço-temporalidade e da imagem do homem no romance. Nesse contexto, o teórico aborda alguns aspectos do romance de formação na história do realismo e utiliza como critério o grau de assimilação entre o tempo histórico real e o homem nessa temporalidade. Brevemente, Bakhtin oferece algumas definições de romance de formação que reforçam mais uma vez *Dom Casmurro* como pertencente a esse gênero. Trata-se de definições precisas e imediatas, mas suficientes para evidenciar, a partir da leitura de *Dom Casmurro*, o caráter cíclico do enredo da obra de Machado e, conseqüentemente, a personalidade dinâmica do jovem Bentinho.

Cumprido salientar, que Bakhtin aborda várias características do romance de formação, mas se dedica a apresentar conceitos e aspectos para além da ideia do romance, e das variantes romanescas, que conhece apenas a imagem preestabelecida do herói. É nesse ponto que podemos voltar o nosso olhar para *Dom Casmurro*, pois o teórico admite outras facetas do *Bildungsroman*, que rompem exatamente com essa perspectiva tradicional do gênero, cujo herói é habitualmente apresentado de maneira estática e como uma personagem que não sofre mudanças diante do tempo histórico real.

Notoriamente, esse não é o caso de *Dom Casmurro*. Pelo contrário, o que vemos em Bentinho é um caráter dinâmico, que acompanha a instabilidade das fases de sua vida, cujo tempo histórico real tem influência direta na formação de sua personalidade. Diante disso, é na seguinte categoria respaldada por Bakhtin (1997) em que melhor *Dom Casmurro* se insere:

[...] há outro tipo de romance, muito mais raro, que apresenta a imagem do homem em devir. A imagem do herói já não é uma unidade estática mas, pelo contrário, uma unidade dinâmica. Nesta fórmula de romance, o herói e seu caráter se tornam uma grandeza

variável. As mudanças por que passa o herói adquirem importância para o enredo romanesco que será, por conseguinte, repensado e reestruturado. O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial de seu destino e de sua vida. Pode-se chamar este tipo de romance, numa acepção muito ampla, de romance de formação do homem (BAKHTIN, 1997, p. 238).

Tendo em vista esse critério de análise, o que percebemos é que os elementos extraliterários da história dialogam diretamente com a formação da personalidade do jovem Bentinho. Diante disso, é importante levar em conta também outro aspecto fundamental que Bakhtin (1997, p. 239) destaca: “A formação (a transformação) do homem varia, porém, muito conforme o grau de assimilação do tempo histórico real.”

Isso ocorre de tal modo que o olhar da personagem sobre a vida é totalmente influenciado pelo seu contexto. Nesse aspecto, como o tempo histórico real se passa em meados do século XIX, é importante ressaltar que o tempo e o enredo da narrativa também se passam nessa época, em estrita correspondência temporal entre o livro e o tempo de sua produção, ainda mais em livros que se querem realistas, já que nessa época do romance, em fins do século XIX, se exigia, para melhor compreensão do enredo, que houvesse contemporaneidade entre o fato narrado e a sua escrita.

Apesar de isso não ser totalmente a ocupação do discurso de Bentinho, devido ao fato de o personagem cumprir o objetivo de escrever uma narrativa em a defesa de si próprio, temos um enredo que escancara diretamente o cenário da época e, além disso, um narrador que ingenuamente revela totalmente o que de fato influencia a formação de sua personalidade, sendo a elite brasileira do século XIX o seu lugar de ocupação social, cujos traços fundamentais ele, aliás, não esconde, mas os revela bem. Nesse sentido, compreender como se organizavam as relações sociais e familiares no Brasil do século XIX é imprescindível para perceber como o personagem de Machado se desenvolveu ao longo do romance e para compreender em que medida o tempo histórico real contribuiu para sua formação.

#### **4. A elite brasileira do século XIX**

A narrativa de *Dom Casmurro* é traçada evidentemente sob pano de fundo do Brasil do século XIX. O próprio Machado de Assis é personagem desse contexto e acompanha de perto acontecimentos importantes da história do Brasil, como a consolidação imperial, o Segundo Reinado, a queda imperial brasileira, o início da República e a formação da própria literatura nacional, em virtude da qual se tornou um dos principais contribuidores. É nesse

contexto de formação do Brasil que as personagens de Machado são arquitetadas. Em especial, a narrativa de Bentinho se situa na segunda metade do século XIX, época essa em que a sociedade brasileira passou por mudanças fundamentais nos campos políticos, sociais e, conseqüentemente, na forma como os próprios brasileiros enxergavam a realidade.

Sob esse contexto, temos como elemento na história da literatura o tratamento da infância e da adolescência como tema literário. Machado de Assis, como um bom observador da tradição, inicia no Brasil uma nova perspectiva ficcional com relação a esse tema, tendo em vista sobretudo que é justamente nessa época — marcada pelo atraso escravocrata e o desejo de impulsionar-se rumo à modernidade — que os valores do patriarcado, como modelo espiritual de civilização, estavam em alta num país de formação colonial. Com isso, a literatura brasileira recebe *Dom Casmurro*, romance fortemente marcado pela dimensão psicológica de seu protagonista, de ambígua estruturação: ora é o homem preso às tradições de uma família de posses vinda do meio rural, ora é o homem que busca modernizar-se na tentativa de ultrapassar tais condições, formando-se em advocacia e mantendo os requintes da vida urbana europeia transplantada para o meio social brasileiro.

Aliado a esse aspecto, temos também um tratamento machadiano da história e sociologia do próprio Brasil, que se impregnam no enredo por meio das condições de vida dos personagens e também de suas ações. O romance *Dom Casmurro* revela traços da elite aristocrática do Brasil do século XIX, tentando acertar os ponteiros do relógio da sociedade europeia civilizada. Diante disso, o tempo histórico real em que a narrativa de Machado está inserida tem significância primordial nas decisões da família de Bentinho e na maneira com que a própria personagem procura enxergar o mundo. Isto é fundamental para o desenvolvimento do *Bildungsroman* dentro do enredo do romance.

A história do Brasil se faz presente na narrativa machadiana. A obra *Dom Casmurro* em nenhum momento se exclui do contexto histórico em que foi inserido. Isso reforça o que defendem alguns críticos a respeito da obra de Machado: “A ficção de Machado contém uma visão bastante coerente da história brasileira do século XIX” (GLEDSON, 1991, p. 86). De tal modo, não se pode negar que o tempo histórico destacado por Bakhtin molda diretamente o olhar de Bentinho a respeito do mundo que pretende dar a conhecer. Isso fica claro no trecho subscrito do próprio romance que revela a condição econômica e social da família do jovem casmurro:

Minha mãe era boa criatura. Quando lhe morreu o marido, Pedro de Albuquerque Santiago, contava trinta e um anos de idade, e podia voltar para Itaguaí. Não quis; preferiu ficar perto da igreja em que meu pai fora sepultado. Vendeu a fazendola e os escravos, comprou alguns que pôs ao ganho ou alugou, uma dúzia de prédios, certo número de apólices, e deixou-se estar na casa de Mata-Cavalos, onde vivera os dois últimos anos de casada. Era filha de uma senhora mineira, descendente de outra paulista, a família Fernandes (ASSIS, 2009, p. 22).

A mãe viúva de Bentinho tinha muitas posses e, apesar de ter vendido grande parte delas devido ao falecimento do marido, o padrão de vida social não foi rebaixado com a mudança definitiva para a casa de Mata-Cavalos. Bentinho cresce em um ambiente de talhe aristocrático; sua família exercia uma posição social de poder. Os pais eram donos de escravos, de boas terras e boas casas, e exerciam influência econômica e social no contexto da época, sendo personagens encontradas na própria realidade do Brasil do século XIX.

Esse aspecto do romance aponta para mais uma lógica do *Bildungsroman*, que na história da literatura é compreendido também como gênero correspondente à formação da burguesia. Avaliando isso, podemos dizer que o desejo de Bentinho se firmar em uma sociedade, cujas regras já eram definidas, nasce exatamente dentro desse contexto. Sem dúvida, a condição de sua família influencia diretamente nesse desejo e conseqüentemente molda a forma como a personagem de Machado se insere na narrativa.

##### **5. “Atar as duas pontas de vida e restaurar na velhice adolescência.”**

Como já mencionado, um dos focos do *Bildungsroman* é apresentar a trajetória percorrida pelo protagonista durante o processo de sua formação e sua transição para a idade adulta. Essa característica do gênero se manifesta em uma obra literária de diversos modos. Tal compreensão é destacada pelo teórico Franco Moretti em seu livro *O romance de formação*, 2020.

Uma das principais características do romance de formação destacada por Moretti apoia-se na ideia de que na narrativa em que predomina o feitiço do *Bildungsroman*, o “eu” é construído e colocado como centro indiscutível e intransponível da própria estrutura. Em outras palavras, a personagem principal do romance de formação movimenta e conduz todo o enredo, pois, como já destacado, o foco do romance é a maturidade e o desenvolvimento cognitivo-emocional do herói. Tal aspecto é apresentado em *Wilhelm Meister* por Moretti (1999). Considerando isso, o teórico ainda ressalta que, para o herói chegar à maturidade, é necessário que ele tenha uma compreensão de que é seu dever orientar a própria vida:

Para chegar à síntese conclusiva da maturidade, por conseguinte, não basta obter resultados objetivos uma profissão, fundar uma família. É preciso, antes de mais nada, aprender, como Wilhelm, a orientar a "trama da própria vida" de modo que cada momento reforce o próprio sentido de pertencimento a uma comunidade mais ampla. É preciso usar o aprender - tempo para encontrar para si uma pátria. Se não a procuramos, não desperdiçada: sem objetivo, sem sentido (MORETTI, 1999, p. 46).

É um ganho para o personagem de um *Bildungsroman* desenvolver o rumo de sua própria história e induzir o olhar do leitor àquilo que lhe apraz. Correlacionando esse destaque com o romance *Dom Casmurro*, percebe-se que o objetivo de Bentinho, ao desejar atar as duas pontas de vida, é exatamente nortear o olhar do leitor para o seu processo de formação e, antes de mais nada, apresentar-se na narrativa como o controlador de si próprio, como o seu próprio guia cognitivo-emocional. A escrita da sua história é a necessidade de dizer a que veio neste mundo, buscando um sentido para tudo. Tal aspecto não afasta Bentinho de ser um Wilhelm brasileiro, e todo o romance aponta para o único fim:

No início e no final do romance, o problema de Wilhelm é sempre o mesmo: não consegue criar um "nexo", dar à sua vida a forma de um "anel" e soldá-lo. E se tal não acontece, sua existência corre o risco de permanecer inacabada aliás, pior: sem sentido. Uma vez que "sentido" e "nexo", em Wilhelm Meister, são uma coisa só (MORETTI, 1999, p.45).

Assim como na personagem de Goethe, paralelamente, a busca por um nexo acompanha a trajetória de Bentinho. É na tentativa de encontrá-lo que a personalidade da personagem de Machado oscila em vários momentos durante todo o enredo que ordena e movimenta a sua história. O menino Bentinho, o seminarista Bentinho, o bacharel Bento Santiago e o aristocrata Casmurro são as diversas faces apresentadas pela personagem ao longo da narrativa e todas elas apontam para o desejo de Bentinho de encontrar sentido, apoio e nexo que viessem compor o seu processo de desenvolvimento rumo à maturidade.

São esses aspectos que configuram, antes de mais nada, o enredo dinâmico dessa obra machadiana, em que se notam, antes de tudo, aspectos essenciais destacados por Moretti para a compreensão do romance de formação. Pensando em tais aspectos, o teórico apresenta dois princípios organizadores do texto: o princípio de "classificação" e o princípio de "transformação", que segundo ele estão presentes em todas as narrativas desse gênero. Esses

princípios são, sem dúvida, encontrados no enredo de *Dom Casmurro* e comprovam o enquadramento da obra de Machado a tal tipologia de romance.

Partindo desse pressuposto, um olhar atento para a narrativa de cada fase da vida de Bentinho é fundamental para a compreensão do *Bildungsroman* machadiano e também para responder às principais questões suscitadas a partir do enquadramento de *Dom Casmurro* no gênero aqui destacado: Quem é Bento Santiago? Como se deu sua formação?

### **5.1 A infância em Mata-Cavalos: a ausência paterna e a primeira formação.**

A imagem da criança Bentinho é formulada pelo adulto Bento Santiago. O narrador recorre ao passado e o primeiro momento da narrativa é exclusivamente voltado para retratar a sua infância na rua de Mata-Cavalos. É notório que o primeiro momento do enredo já revela em Bentinho aspectos questionáveis de sua personalidade. Como já ressaltado, a infância do menino é marcada pela ausência paterna, por conta disso, sua educação é formada a partir das interferências de sua mãe, o que, por certo, fez de Bentinho um homem inacabado. Desde a infância somos apresentados a um Bentinho sensível, inseguro, que costumava ouvir as conversas por trás das portas e imaginava mil coisas a partir delas.

No início da adolescência confessa, ingenuamente, mais uma de suas faltas – uma masculinidade má formada – a ponto de afirmar que a jovem Capitu, por quem se apaixonara, era mais mulher do que ele homem. Nota-se, a partir disso, que a insegurança do narrador personagem é revelada em seu próprio discurso e se manifesta tanto no sentindo afetivo como no sexual. Capitu, pelo menos no discurso dele, sempre se mostrava astuta e capaz de se dominar diante dos acontecimentos; já Bentinho não, sempre acabava aquém da vontade da mãe e mergulhado em suas inseguranças.

Esse fato que marcou a vida da personagem machadiana, explica também muito de como o *Bildungsroman* se manifesta no primeiro momento do romance. Ao contrário de Sérgio, personagem da obra *O Ateneu*, de Raul Pompéia, a personagem de Machado durante a infância não passa pelo período considerado como o rito de passagem, em que se desperta o desejo do herói pela maturidade, tal como ocorre com Sérgio sob influência de seu próprio pai.

No caso de *Dom Casmurro*, Bentinho não teve a chance de ir à escola. Com a ausência paterna, sua vida já havia sido traçada à sombra da mãe, em sociedade patriarcal, e se derrama por todo o livro a promessa de que ela desejava a todo custo cumprir e tornar o filho sacerdote. Diante desse aspecto, percebe-se que uma das lógicas do *Bildungsroman*

tradicional, que seria basicamente arquitetada no princípio de que a educação do filho deveria ser submetida às ordens e exigências do pai, é rompida no enredo machadiano exatamente pela ausência da figura paterna na vida de Bentinho. No entanto, isso não impede que a própria personagem se rebele diante daquilo que sua mãe havia determinado para sua vida. Apesar de o narrador não deixar explícito no primeiro momento da narrativa a perspectiva que ele próprio traçou para si, percebe-se que isso não o afasta do que destaca Moretti como uma das lógicas principais das personagens *Bildungsroman*, que seria a sedução do herói por influências de outra realidade e o desejo de fazer parte de um outro mundo.

É diante desse aspecto que surge em Bentinho uma indecisão com relação à promessa feita por sua mãe, que, afinal, determinaria todo percurso de sua trajetória. Diante dessa dualidade, entre ser ou não ser padre, surge na figura de Bento Santiago um desejo: a necessidade de controlar a sua formação. Tal desejo nos remete claramente ao que Franco Moretti destaca como princípio de classificação:

Quando prevalece o primeiro da tradição inglesa e na forma clássica do *Bildungsroman*-, as transformações narrativas encontram o seu sentido em um desfecho marcado: aquele em que é possível instituir uma classificação diferente da inicial, mas absolutamente clara e estável; definitiva. Essa retórica teleológica -o que dá sentido aos eventos é sempre e somente o seu objetivo equivalente narrativo do pensamento hegeliano, ao qual se liga, aliás, uma considerável vocação normativa: os eventos adquirem sentido ao conduzir a narrativa a um único objetivo (MORETTI, 1999, p. 32).

Esse princípio está presente na primeira fase da vida de Bentinho, o adolescente apaixonado pela vizinha, que deseja buscar estabilidade emocional e familiar, a fim de completar seu estar no mundo. Neste caso, se o propósito formulado pelo personagem fosse cumprido sem nenhuma dificuldade, o romance estaria completo e alcançaria o objetivo, seguindo o modelo de Goethe, o herói se realizaria, e talvez nos fosse revelado um outro Bentinho, provavelmente com o fim da narrativa de sua vida não tão dramático, como é apresentado ao fim de *Dom Casmurro*.

Entretanto, muitos questionamentos da figura de Bentinho podem ser suscitados, pois ao que o leitor tem acesso perpassa a uma narrativa articulada sob o ponto de vista do narrador personagem, cheia de digressões, devaneios e ocultações convenientes de pensamentos, fundamentais para a compreensão do *Bildungsroman* na narrativa. É constante em *Dom Casmurro* o discurso indireto, que oculta fatos primordiais para o entendimento do processo formativo do próprio narrador.



Esse aspecto do romance não é estranho ao *Bildungsroman*, pois faz parte da construção da formação do personagem partir daquilo que o próprio protagonista deseja mostrar ao leitor, assim como destaca Moretti:

Em linhas gerais, o Bildungsroman faz com que o leitor perceba o texto através dos olhos do protagonista: o que é completamente lógico, visto que este é aquele que deve se formar, e a leitura se propõe, também, como um percurso de formação (MORETTI, 1999, p. 99).

Diante disso, a leitura de *Dom Casmurro* alterna constantemente e, ao mesmo tempo, que oculta fatos do enredo, revela a *Bildungs*, que endossa e forma o caráter do patriarca Santiago. Nesse movimento de alteração e ocultação dos fatos da narrativa, percebe-se a manifestação do princípio de “classificação”, esse imerso no princípio de “transformação” – também classificado por Moretti – como podemos ver nas mais diferentes fases de vida apresentadas pelo próprio Bentinho.

## **5.2 “Fui para o seminário. Poupa-me as outras despedidas.”**

Em um tom desgostoso, o narrador personagem apresenta ao leitor um breve resumo concernente ao período de sua permanência no seminário de São José. Sem rodeios, no capítulo LIV, Bentinho já indica que aquela fase de sua vida não seria contada com detalhes:

No seminário... Ah! não vou contar o seminário, nem me bastaria a isso um capítulo. Não, senhor meu amigo; algum dia, sim, é possível que componha um abreviado do que ali vi e vivi, das pessoas que tratei, dos costumes, de todo o resto (ASSIS, 2009, p. 98).

Diante disso, já se percebe o objetivo do narrador em permanecer com uma narrativa oculta, sem o esclarecimento dos fatos ocorridos durante o tempo do seminário de São José, o que o leva também por esconder aspectos importantes de outros períodos de sua vida, ou ainda, no limite, a mistificá-los em causa própria. No entanto, por mais que o narrador não declare, sua entrada ao seminário marcou processos fundamentais para sua formação. Ao longo de um ano, a sua rotina, seus estudos, seus relacionamentos e os demais contatos fraternais limitaram-se ao ambiente do seminário, o que direta ou indiretamente influenciou sua personalidade. Não foi de todo perdida, portanto, essa passagem pelo seminário.

Apesar da imprecisão do nosso narrador, bem sabemos que, antes mesmo de sua entrada, seu objetivo não era permanecer ali por mais de um ano, pois um plano para sua saída

já havia sido articulado. Desse modo, esse período exigia de Bentinho paciência para que a falta de vocação à vida religiosa fosse confirmada e para que finalmente ele pudesse confessar à mãe o seu desejo de casar com Capitu e estudar leis em São Paulo. Contudo, esse período acarretou a Bentinho um afastamento da amada Capitu e o aproximou do jovem Escobar, personagem primordial para compreensão de sua trajetória de vida.

O momento do seminário na vida de Bentinho configurou-se como um momento de provação. Afastado do seu sonho de cursar direito e amargar o período em que fica longe da amada Capitu, o menino deveria desenvolver persistência pelo desejo da vida pública, que foi interrompido sofredamente pela promessa feita por sua mãe. Nesse momento pouco se revela diretamente a respeito do que ocorre na vida de Bentinho no ambiente do seminário, pois é notório que nesse momento do enredo o narrador personagem volta uma atenção mais intensa às digressões que passam a fazer parte do enredo como elemento retórico do próprio narrador.

Diante disso, o leitor é conduzido a diversos momentos de devaneios, que, na maior do tempo, ligam-se à Capitu e sua vida na ausência dele. Além disso, é durante o seminário de São José que sua relação com o amigo Escobar tem início. Bentinho introduz a apresentação de seu amigo na história de maneira artilosa e demonstra, a partir da narração, que a maior parte do tempo de seminário era gasta nessa amizade, que seria o fio condutor para a continuação dos demais acontecimentos de sua vida, assim como aponta a própria história:

Escobar veio abrindo a alma toda, desde a porta da rua até ao fundo do quintal. A alma da gente, como sabes, é uma casa assim disposta, não raro com janelas para todos os lados, muita luz e ar puro. Também as há fechadas e escuras, sem janelas, ou com poucas e gradeadas, à semelhança de conventos e prisões. Outrossim, capelas e bazares, simples alpendres ou paços suntuosos. Não sei o que era a minha. Eu não era ainda casmurro, nem dom casmurro; o receio é que me tolhia a franqueza, mas como as portas não tinham chaves nem fechaduras, bastava empurrá-las, e Escobar empurrou-as e entrou. Cá o achei dentro, cá ficou (ASSIS, 2009, p. 97).

É exatamente nesse momento da narrativa que há uma predominância inicial do princípio de transformação. Na predominância desse princípio, como aponta Moretti (1999), reina a instabilidade, a narratividade, e o enredo é submetido a diversas interrogações e lacunas, sem respostas e sem preenchimento. Bentinho, conduzido pelo despertar do ciúme, abre no enredo lacunas irreversíveis, que apontam para o seu desequilíbrio diante do mundo e que configuram ainda mais seu anseio pela busca de estabilidade. Tudo em Bentinho é impostura, e seu ciúme por Capitu passa a não ser mais controlado. Seu desejo passa tão

somente a ser a saída do seminário, e tudo acaba por tornar-se justificativa para enxergar Capitu com maus olhos. Essas características do romance apontam para a ausência de sentido da vida do personagem, que faz emergir dentro do próprio enredo a busca e o anseio por encontrar esse sentido, o que acaba por conduzir à narrativa a um discurso em torno de si próprio.

Sob esse aspecto, percebe-se que, apesar de o seminário ter sido uma fase de desconforto do jovem Bento, a situação em que a mãe o colocará contribuiu ao Bento Casmurro na ação de convencimento e persuasão, manifestada a partir de algumas de suas digressões durante esse período da narrativa. Diante disso, percebe-se que nada foge do interesse do jovem Bentinho em moldar o olhar do leitor àquilo ele de fato gostaria de apresentar. Nesse sentido, o momento do seminário não passa apenas como acontecimento sem importância na vida do jovem, pelo contrário, é um momento que, mesmo sem intenção de revelar, muito diz a respeito da personalidade do herói machadiano.

### **5.3 “Venceu a razão; fui-me aos estudos”**

É com o ingresso nas Arcadas do Largo de São Francisco que o herói machadiano traça o limiar rumo à sua maturidade. Ironicamente, esse momento não é narrado com detalhes pelo narrador. Tudo que sabemos sobre esse período é resumido em apenas poucas linhas: Venceu a razão; fui-me aos estudos. Passei os dezoito anos, os dezenove, os vinte, os vinte e um; aos vinte e dois era bacharel em Direito (ASSIS, 2009, p. 151).

Esse momento na vida de Bentinho seria o rito de passagem que o afastaria de vez da promessa da mãe e o levaria ao caminho a que ele outrora aspirava, a vida pública na sociedade burguesa do século XIX. Nesse sentido, o ingresso de Bentinho no curso de direito seria o ponto chave para torná-lo o patriarca Bento Santiago, que se apresentaria alguns anos depois como o marido de Capitu e o pai de Ezequiel. No entanto, é nesse momento primordial que a personagem oculta todos os detalhes concernentes a essa fase, talvez mesmo como uma estratégia para não revelar os meios e o fim de sua formação. Tal ocultamento aponta novamente para uma das lógicas do *Bildungsroman*, que é o fato de o próprio protagonista dominar o ponto de vista que o leitor tem do romance. No caso do próprio Bentinho, ele mesmo propõe o ponto de vista que o leitor deveria ter de sua formação, ponto de vista que ele controla como um verdadeiro cão de guarda.

No entanto, uma leitura atenta das entrelinhas do romance, aliada à interpretação do próprio contexto histórico e social, não impede que seja revelado de fato o que ocorreu

durante o período de estudo de Bentinho nas arcadas do São Francisco. Reconhecemos, a partir da narrativa, que é ainda na adolescência, ou quem sabe mesmo antes, que Bentinho demonstra seu anseio pela vida pública e sua vontade de pertencer à burguesia – naquela época, predominantemente formada por estudantes de direito e medicina.

O desejo do narrador personagem é notório em diversos momentos em seu discurso, e é exclusivamente explícito diante de sua reação às sugestões dadas por Capitu na tentativa de livrá-lo do seminário. Conforme sugeriu a amiga, Bentinho deveria insistir com a mãe que não iria ao seminário, argumentando que estudaria leis em São Paulo. Isso revela que sua fuga das demais profissões comuns ao contexto, militar e religiosa, não foi uma atitude ingênua, pelo contrário, a decisão já apontava para a intenção do personagem em ancorar-se aos novos tempos, os tempos modernos, de que o direito é um símbolo. A reação do jovem Bento aponta exatamente para aquilo que ele já desejava ser, um bem-sucedido advogado: “Estremeci de prazer. S. Paulo era um frágil biombo, destinado a ser arredado um dia. Em vez da grossa parede espiritual e eterna” (ASSIS, 2009, p. 42).

O tremor de prazer em Bentinho expõe a comum ambição da grande maioria dos filhos da elite brasileira do século XIX. O curso de direito levaria o personagem à autonomia intelectual e maternal, que seria o ponto de partida para seu ingresso no processo de socialização. O percurso de Bentinho percorrido no curso de direito, também justifica a retórica utilizada na condução do leitor à interpretação dos fatos da narrativa. Bentinho estuda direito e, bem ou mal, consegue inserir o *Bildungsroman*, com total intencionalidade, em seu discurso. Não somos apresentados apenas ao garoto “ingênuo”, mas também ao narrador personagem ardiloso e oblíquo, que domina todo discurso com o fim de manipular as impressões que o leitor viria a ter dele mesmo. O personagem ingressa nas arcadas do largo do São Francisco como Bentinho, e retorna como patriarca Bento Santiago. Assim também o via sua mãe, exatamente o reflexo do pai.

#### **5.4 “Tu serás feliz, Bentinho”**

“Tu serás feliz, Bentinho” (ASSIS, 2009, p. 153). Seria uma voz profética a anunciar a felicidade do personagem de Machado? Por mais que o fim da narrativa de Bentinho aponte que não, essa frase foi pronunciada e audível à imaginação do jovem logo após seu retorno das Arcadas do Largo de São Francisco:

No quarto, desfazendo a mala e tirando a carta de bacharel de dentro da lata, ia pensando na felicidade e na glória. Via o casamento e a carreira ilustre,

enquanto José Dias me ajudava calado e zeloso. Uma fada invisível desceu ali, e me disse em voz igualmente macia e cálida: ‘Tu serás feliz, Bentinho; tu vais ser feliz (ASSIS, 2009, p. 153).

Após formado bacharel, o jovem Bento Santiago regressa à rua de Mata-Cavalos e, em sequência, tece um prefácio daquilo que ele possuía como ideal de felicidade: o casamento com Capitu, a constituição de uma família, e uma vida em sociedade. Diante disso, a personagem machadiana perde-se em devaneios, e a “Retórica dos namorados” fundamenta o que Moretti (1999) chama de “Retórica da felicidade”.

Tal como Wilhelm, e Elizabeth Bennet – personagem de *Orgulho e preconceito* –, Bento Santiago, desejava encontrar a felicidade e realizar o que normalmente é o fim da grande maioria dos romances de formação: o casamento. O ideal da felicidade, o casamento, a formação de uma família e uma vida social bem estruturada ocupam lugar central na grande parte das narrativas compostas pelo *Bildungsroman*. É o que defende Moretti (1999).

Basicamente, isso ocorre pelo fato de o casamento ser visto como uma espécie de metáfora do contrato social. Nesse sentido, podemos entender melhor o que desde o princípio, antes mesmo de abandonar o seminário, o jovem Bento queria. O fim idealizado por Bentinho não era ser padre, mas sim casar com Capitu e confirmar o seu papel de patriarca. Nesse sentido, o casamento seria um meio, a perfeita porta de entrada de Bentinho a tão desejado planejamento social.

O casamento como metáfora do contrato social: isso é tão verdadeiro que o *Bildungsroman* não lhe opõe o celibato, como no fim das contas seria natural, mas, sim a morte (Goethe) ou a "desgraça" (Austen). Nos casamos ou, de um modo ou de outro, teremos de sair da vida em sociedade: e ainda por mais de um século a consciência europeia verá na crise da instituição matrimonial uma ruptura que não apenas separa um casal, como destrói pela raiz – Anna Kariênina, Emma Bovary, Effi Briest – aqueles sentimentos que, justamente, mantêm o indivíduo "no mundo" (MORETTI, 1999, p.52).

Como já ressaltado, o contexto histórico em que a personagem de Machado se insere reforça que sua visão é totalmente influenciada pela elite burguesa do século XIX. É em virtude disso que podemos perceber o quanto seria benéfico para Bentinho garantir sua integração na vida familiar em todos os postos. Assim como aponta Moretti, o casamento no *Bildungsroman* é confirmação típica da felicidade para o herói de um romance. Nesse sentido, é o anseio de todos os heróis que desejam uma vida estável, totalmente oposta à liberdade: “a felicidade do *Bildungsroman* é sintoma subjetivo de uma socialização que se cumpriu

objetivamente” (MORETTI, 1999, p. 53). A estabilidade por qual o herói de Machado ansiava não era simplesmente composta pela vida pacata do lar, pelo contrário, a família seria apenas o ponto de partida para o cumprimento de seu desejo de socialização.

## 6. “E bem, e o resto?”

O fim da vida de Bentinho remete ao que ele apresenta logo no início da narrativa, onde o próprio narrador já expõe aspectos do que viria a acontecer no desenlace do enredo. Antes mesmo de o leitor inferir qualquer pressuposto para a interpretação da obra, a narração, que começa in *última res*, no capítulo “Do livro”, apresenta as justificativas dadas por Bentinho para a elaboração de uma narrativa em resgate de suas memórias. Partindo disso, somos levados ao percurso da vida do personagem machadiano, por meio de uma narrativa elaborada para moldar o olhar do leitor a respeito das impressões que se poderia ter da própria personagem.

É por conta disso, como já ressaltado ao longo deste trabalho, que o *Bildungsroman* é incorporado no enredo e percebemos que a narração confirma isso em diversos momentos, por meio da trajetória do herói, que opta por caminhos que o levariam à formação de sua maturidade: a formação no curso de direito, a concretização do casamento e o ingresso na vida pública. Se de fato o romance fosse concretizado quando a personagem enfim conseguiu o tão desejoso casamento, poderíamos, então dizer, que o fim de Bentinho foi bem sucedido, conforme o que ele próprio havia arquitetado para sua vida. No entanto, ainda no capítulo “Do livro”, o narrador personagem revela a lacuna e angústia de sua alma, que culminaram, de fato, o fim da narrativa: “Se só me faltassem os outros, vá; um homem consola-se mais ou menos das pessoas que perde; mas falta eu mesmo, e está lacuna é tudo” (ASSIS, 2009, p. 8).

Tal como Meister, Bentinho deseja, a partir da narrativa, preencher suas faltas. Com isso, a suspeita de que *Dom Casmurro* foi escrito como um romance de formação apenas para conferir sentido à vida do narrador personagem é confirmada. Porém, a falta de si mesmo, a ausência de uma identidade firme e fechada, definitiva e pronta, apesar das tentativas do narrador, não são totalmente mascaradas. A tentativa, aparentemente, é bem-sucedida, caso o leitor não lance um olhar para a busca incansável da personagem por ele próprio, o que nos leva a questionar, a partir dos últimos momentos da narrativa, se o *Bildungsroman* é de fato concretizado, pois, apesar de tudo, o fim de Bentinho é extremamente solitário e triste. Nesse sentido, como em qualquer *Bildungsroman*, lançamos questionamentos se Bentinho realmente consegue alcançar a sua maturidade. Qual a sua imagem final a partir do percurso percorrido para alcançar sua formação?

Na hipótese de Moretti (1999), o herói alcança sua maturidade quando se ajusta ao universo formativo, ou alcança a socialização através da consolidação profissional, ou por meio da concretização do casamento. Nesse sentido, o protagonista do *Bildungsroman* deve, no fim, alcançar o equilíbrio consigo próprio e com o meio em que vive. No entanto, não é o que acontece com Dom Casmurro, e tudo que é apontado na narrativa corrobora para a certeza dessa conclusão.

As lacunas abertas por Bentinho no enredo denunciam que sua tentativa de *Bildungsroman* é frustrada, pois o Bento no início da velhice ainda é incapaz de abandonar sentimentos que foram suscitados ainda durante a infância, como a insegurança, o medo e o ciúme de Capitu. Nesse sentido, Bentinho não alcança sua maturidade, pelo contrário, permanece preso a devaneios e imaginações advindas de sua infância. Assim, esse *Bildungsroman* é original, pela sua proposta e pela sua configuração; é um tipo brasileiro, sem a definitivização desse gênero praticado na Europa, mas, antes, se ressentido de sentimentos de fragilidade e inacabamento do homem cultural brasileiro.

## 7. Considerações finais

Ao longo deste trabalho se procurou entender o processo formativo da personagem Bentinho sob à ótica do *Bildungsroman*. Nesse sentido, foi analisado de que modo o romance de formação está presente no enredo e, para tanto, voltamos um olhar atento a cada fase da vida do narrador personagem Bento Santiago. Apoiando-se no conceito de tempo histórico real, de Bakhtin (1997), percebemos como o contexto histórico do Brasil do século XIX influencia tanto na formação como no discurso do narrador. Diante disso, constatou-se que a obra *Dom Casmurro* é também um mapeamento do Brasil desse contexto, influenciado pelos modelos franceses e pela religião católica, o que explica muito do comportamento de Bentinho.

Vimos também como a dinamicidade do enredo contribui para a constatação do *Bildungsroman* na narrativa. Desse modo, percebemos que o caráter dinâmico da obra também explica as constantes oscilações do próprio narrador Bentinho. Um dos princípios teóricos que reforça isso é o conceito já citado, definido por Franco Moretti, como *princípio de transformação*, que reforça o fato de que as divagações no enredo são ocasionadas pelas divagações do próprio narrador diante das incertezas de sua vida.

Pela lógica do *Bildungsroman*, vimos também que o “eu” do protagonista é construído a partir da sua narração. Diante disso, se compreende o porquê de Bentinho ter escrito um

romance em resgate de suas memórias, apenas como uma justificativa para encontrar sentido em sua vida. Ao fim de tudo, percebemos que o fim da vida de Bentinho não saiu de fato como ele esperava, pois as lacunas abertas por ele no enredo fazem o seu esforço de narrar ser insuficiente para mascarar sua verdadeira identidade de homem casmurro, solitário e frustrado diante da vida.

### **Referências:**

- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos; Cepal, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2.ed. Tradução feita a partir do francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- GLEDSON, John. **Machado de Assis, impostura e realismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- HAUSER, A. **História social da literatura e da arte**. Trad. Walter H. Geenen. São Paulo: Mestre Jou, 1972. 2v.
- MAAS, Wilma Patrícia Marzari Dinardo. Formação feminista e formação proletária: o Bildungsroman no Brasil. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, n. 3, p. 65-83, 1999.
- MAAS, Wilma Patricia Marzari Dinardo. **O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura**. São Paulo: Unesp, 2000.
- MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças da elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.
- MOISÉS, M. **Dicionário de Termos Literários**. i ed. São Paulo: Cultrix, 1978.
- MORETTI, Franco. **Romance de formação**. Trad. de Natasha B. Palmeira. São Paulo: Todavia, 2020.
- OLIVEIRA, Manoela Hoffmann. Crítica ao conceito Bildungsroman. **Revista Investigações**, v. 26, n. 1, 2013.
- QUINTALE NETO, Flavio. Para uma interpretação do conceito de Bildungsroman. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, n. 9, p. 185-205, dec. 2005.
- SANTANA, Jorge Alves. Romance de formação e o caso do Kùstlerroman. **Revista Signótica**, vol. 15, no 1, jan/jun 2003.
- SCHWARZ, Roberto. A poesia envenenada. In: PIZARRO, Ana (Org.). **América Latina: palavra, literatura e cultura**. São Paulo: Memorial, 1993.



## POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ESTADO DE ALAGOAS: APAGAMENTOS E PERSPECTIVAS

## POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL ESTADO DE ALAGOAS: ELIMINACIONES Y PERSPECTIVAS

Kristianny Brandão Barbosa de Azambuja<sup>1</sup>  
Aline Vieira Bezerra Higino de Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo busca refletir sobre o cenário do ensino da língua espanhola no Estado de Alagoas. O objetivo geral é verificar o panorama do ensino dessa língua estrangeira no estado, desde a implementação da Lei 11.161/2005 até a sua revogação, por meio da Lei 13415/2017, de Reforma do Ensino Médio. De natureza histórica, esta pesquisa busca evidenciar os apagamentos existentes no processo de implementação da “Lei do espanhol”, através da análise das dificuldades enfrentadas desde sua implementação, em 2005, até a atualidade. A metodologia utilizada para a análise foi a coleta de documentos oficiais sobre o ensino da língua estrangeira, datando historicamente o processo de inserção do espanhol na Matriz Curricular de escolas de educação básica públicas e privadas. A nova proposta de reformulação do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desconsidera a educação linguística pautada no plurilinguismo, no respeito à diversidade e na multiculturalidade, excluindo a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola do ensino médio. Alinhado ao conteúdo teórico (CALVET, 2007; MARTÍNEZ-CACHERO, 2008, RAJAGOPALAN, 2013; VESCOVI, J.P.; LUCAS, P.; GRESPLAN PENSIN, T., 2019), destacamos a importância das línguas estrangeiras na educação básica, bem como as perspectivas a partir de uma possível implementação de políticas públicas que intercedam a favor do ensino da língua espanhola na educação básica do estado de Alagoas acreditando que a urgência dessas políticas se reverta em benefícios para a educação do estado.

**Palavras-chave:** Políticas linguísticas. Ensino da língua espanhola. Educação básica.

**Resumen:** Este artículo busca reflexionar sobre el escenario de la enseñanza del español en el estado de Alagoas. El objetivo general es verificar el panorama de la enseñanza de esta lengua extranjera en el estado, desde la implementación de la Ley 11.161/2005 hasta su derogación, mediante la Ley 13415/2017, de la reforma de la enseñanza media. De carácter histórico, esta investigación busca resaltar las supresiones que existen en el proceso de implementación de la “Ley del Español”, a través del análisis de las dificultades enfrentadas desde 2005 hasta la actualidad. La metodología utilizada para el análisis fue la recolección de documentos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, que datan históricamente del proceso de inserción del español en el currículo de las escuelas públicas y privadas de educación básica. La nueva propuesta de reformulación de la Educación Secundaria propuesta en la Base Curricular Nacional Comum (BNCC) desconoce la educación lingüística basada en el plurilingüismo, en el respeto a la diversidad y en la multiculturalidad, excluyendo la enseñanza obligatoria del español en la educación básica.

<sup>1</sup> Professora Adjunta do curso Letras Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Participou do PET Letras no período de 1997 a 1999.

<sup>2</sup> Professora Adjunta do curso Letras Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Participou do PET Letras no período de 1997 a 1999.

En línea con el contenido teórico (CALVET, 2007; MARTÍNEZ-CACHERO, 2008, RAJAGOPALAN, 2013; VESCOVI, J.P.; LUCAS, P.; GRESPLAN PENSIN, T., 2019), destacamos la importancia de las lenguas extranjeras en la educación básica, así como las perspectivas de una posible implementación de políticas públicas que intercedan a favor de la enseñanza del español en la educación básica en el estado de Alagoas, en la creencia de que la urgencia de estas políticas en beneficio de la educación del estado.

**Palabras clave:** Políticas lingüísticas. Enseñanza de la lengua española. Educación básica.

## 1. Considerações iniciais

A “Lei do espanhol”, como é conhecida a Lei 11.161/2005, que contribuiu com a inserção da oferta da língua espanhola na Educação Básica no Brasil, sofreu um significativo abalo com a Lei de Reforma do Ensino Médio – Lei 13415/2017. Sendo a “Lei do espanhol” considerada um marco na legitimação do ensino da língua no país, no Estado de Alagoas ainda estava percorrendo um caminho de significação e regulação, sobretudo, na rede pública de ensino. Todo o percurso histórico que os profissionais de ensino da língua espanhola buscavam demarcar, contribuindo com uma formação democrática, crítica e multicultural, desmoronou a partir dessa Reforma do Ensino Médio, pois esse construto ainda estava em processo de afirmação e consolidação. Nesse sentido, buscamos refletir sobre esse processo de apagamento que vem sofrendo o ensino da língua espanhola no Estado de Alagoas desde a sua implementação até as consequências desse processo na atual conjuntura, perpassando as perspectivas a partir das evoluções dos processos históricos das políticas linguísticas da implantação do espanhol nas redes pública e privada.

Observando toda a trajetória do ensino da língua espanhola, faremos uma breve exposição da história do espanhol no Brasil e mais especificamente em Alagoas para ampararmos a descrição das dificuldades enfrentadas na sua implementação nacional e localmente, demonstrando, pela linha histórica, formas de invisibilizar uma língua estrangeira em uma matriz curricular por mais de 10 anos. Acreditamos que o ensino da língua espanhola sofre, especificamente no estado de Alagoas, apagamentos em sua travessia desde a homologação da “Lei do espanhol”, portanto discutir sobre os erros cometidos no passado possibilitaria a regulamentação e fixação da língua espanhola nas escolas públicas e particulares. No entanto, com a Reforma do Ensino Médio, houve um apagamento completo do ensino da língua espanhola, sobretudo na rede pública de ensino do estado. Considerando que a BNCC (2018), Base Nacional Comum Curricular, é um documento que regula a educação básica, sendo gerida pelos governos estaduais e municipais, acreditamos que compete ao governo do nosso estado a promoção de um ensino que contemple uma educação

linguística pautada no plurilinguismo, no respeito à diversidade e na multiculturalidade. O fato de oportunizar em um currículo nacional apenas o ensino de uma única língua estrangeira de capacidade internacional a alunos de todo o Brasil é uma política linguística pouco otimista das possibilidades que um processo educativo pode fazer em espaços públicos e privados com o intuito de alavancar exclusivamente a economia, deixando à margem os aparelhos sociais, a pluralização de ideias e culturas vivenciadas pelo entorno educativo.

## **2. Breve percurso histórico do ensino da língua espanhola no Brasil e no estado de Alagoas**

O ensino da língua espanhola no Brasil tem uma longa trajetória, iniciando na década de 1940 até a sanção da Lei 11.161/2005, pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação, Fernando Haddad. Em 1942, segundo Araújo e Montañéz (2012), o ministro Gustavo Campanema criou um conjunto de medidas visando reestruturar a educação nacional, dando mais destaque às línguas clássicas (latim e grego) e modernas (inglês, francês e espanhol). No governo de Juscelino Kubitschek, de acordo com os mesmos autores, em 1956, cria-se um projeto de lei solicitando a inclusão do espanhol nas escolas; no entanto, o projeto não é aprovado por conta de influências políticas da França e da Inglaterra.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, desobriga o ensino de língua estrangeira na Educação Básica, deixando a cargo dos conselhos estaduais de educação a opção pela sua inclusão nos currículos. Segundo o estudo de Araújo e Montañéz (2012), que traça um panorama do ensino do espanhol no Brasil, só em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases nº9.394/96 (LDB), e atual regulamentadora do ensino escolar no país, é que o ensino de línguas se torna obrigatório a partir do sexto ano, abrindo, assim, caminhos para que as línguas estrangeiras continuassem sendo ensinadas nas escolas.

A expansão das relações comerciais do Brasil (MERCOSUL) com os demais países da América Latina, na década de 1990, a aproximação geográfica do Brasil com os países latino-americanos e o incentivo do governo espanhol para uma maior disseminação da língua no nosso país fazem que haja uma procura acentuada pela aprendizagem da língua. Houve um verdadeiro *boom* no que se refere à inserção da língua espanhola no Brasil, bem como da língua portuguesa nos países falantes da língua espanhola na América Latina.

Essa grande procura pela aprendizagem da língua espanhola vem acompanhada de um déficit de profissionais habilitados que pudessem exercer a função de professor/a de espanhol. De acordo com Martínez-Cachero (2008), eram necessários 7.462 novos professores para implementar a lei do espanhol (11.161/05), tanto nas escolas públicas como nas privadas, de Ensino Médio. E, se a lei valesse também para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o Brasil precisaria contar com 23.500 novos professores de espanhol. Com essa demanda, aparecem muitos professores que exerciam a função sem a formação universitária adequada. De acordo com os dados da pesquisa realizada por Martínez-Cachero (2008), “22,2% dos professores de espanhol que atuam no Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) do sistema brasileiro, carecem de licenciatura. No Ensino Médio, a porcentagem é de 11, 7%” (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008, p. 89).

Houve a criação de vários cursos de Letras Espanhol, minorando aos poucos essa falta de profissionais formados na área. Apareceram, porém, problemas relacionados à formação deficitária (GONZÁLEZ, 1989; REATTO; BISSACO, 2007), necessitando de uma melhor adequação dos currículos, das metodologias voltadas para o ensino do espanhol, além de material didático que se adequasse ao ensino desse idioma para brasileiros.

Somado aos problemas expostos, há também um desequilíbrio em relação ao número de universidades públicas nos estados brasileiros que ofereciam a licenciatura em Língua Espanhola. Segundo Martínez-Cachero (2008), “quase a metade dos cursos, 45,37%, se concentra na Região Sudeste e se à mesma somamos a Região Sul, o total de ambas as regiões dispara para 74,69%” (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008, p. 102). Ainda de acordo com o mesmo autor, a Região Norte oferece somente 5% dos estudos universitários em espanhol, a Região Nordeste, 10,46% e a Centro Oeste, 9,56%.

Em Alagoas, o curso de Letras Espanhol (habilitação dupla português/espanhol) presencial teve início em 1996, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), graduando um número ainda muito pequeno de professores/as que pudessem suprir a crescente demanda das escolas públicas e particulares de todo o estado. Em 2006, o Curso passa a ser habilitação única, atendendo, sobretudo, à demanda da capital. Por conta disso, em 2013, também foi implementado o Curso de Letras Espanhol na modalidade a distância na UFAL, que tinha como objetivo maior diminuir o déficit de profissionais nas outras cidades do estado, levando essa formação acadêmica para municípios distantes da capital, que não teriam como suprir essa demanda, tornando, assim, realidade o sonho de graduação de muitas pessoas, bem como o acesso ao conhecimento de uma outra língua e culturas a tantas outras pessoas que

terão a oportunidade de estudar com os futuros professores de língua espanhola que se graduam no curso de Letras Espanhol na modalidade a distância. Em 2017, o governo do estado de Alagoas ofertou o Curso de Letras Espanhol na Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL (Resolução n.º 018/2017-CONSU/UNEAL, de 03 de novembro de 2017) ampliando a possibilidade de formação profissional a futuros docentes de espanhol.

Com esse breve histórico, sobre a inserção do ensino/aprendizagem da língua espanhola aqui no Brasil e em Alagoas, finalizamos este tópico acreditando que, apesar de o campo investigativo referente à área em questão ser amplo, ainda há muito por se investigar, sobretudo relacionando o ensino de línguas estrangeiras e a formação de profissionais com uma visão ampla a respeito do que seja ensinar e aprender uma nova língua. Contemporaneamente, percebemos que as mudanças propostas na Reformulação do Ensino Médio levaram ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas à importância do ensino da língua espanhola, assim como também a pesquisas sobre esse apagamento da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola na educação básica (VESCOVI; LUCAS; GRESPAN PENSIN, 2019; KANASHIRO; MIRANDA, 2020). No próximo tópico, tecemos considerações a respeito desse processo histórico, detalhando as dificuldades da inserção da língua espanhola nas escolas em Alagoas, os apagamentos que já sofria o ensino dessa língua por parte do poder público não cumprir em sua inteireza o que determinava a Lei 11.161/2005 e as consequências da implementação da Lei 13415/2017.

### **3. Apagamentos e perspectivas do ensino da língua espanhola no estado de Alagoas**

A introdução da língua espanhola no Estado de Alagoas e em cenários diversos da educação brasileira deve-se a políticas linguísticas nacionais impulsionadas por mercados econômicos externos para o desenvolvimento de parcerias comerciais, como o Mercosul. A homologação da Lei 11.161/2005, que implementou a inclusão da oferta da língua espanhola na Educação Básica no Brasil, teve entre seus objetivos inserir na rede educativa brasileira o ensino de espanhol para romper barreiras entre países vizinhos e fomentar posicionamentos políticos. Depois de doze anos frente a mudanças de ordem política, ocorreu a significativa interrupção do processo de implementação do espanhol em esfera nacional através da Lei de Reforma do Ensino Médio – Lei 13415/2017, que altera a matriz curricular nacional, subjugando o espanhol, ao caráter de disciplina optativa. Por isso, algumas considerações devem ser feitas sobre os desdobramentos dessas ações de implantação do ensino da língua espanhola na travessia desde a sua inclusão até o seu afastamento do currículo escolar

demonstrando assim, os apagamentos e as perspectivas do ensino de língua espanhola no estado de Alagoas.

Inicialmente, trataremos do percurso histórico da introdução da língua espanhola em esfera estadual visibilizando todos os entraves na sua implementação posterior a homologação da lei de espanhol 11.161/2005 para depois vermos os impactos da reforma do ensino médio - Lei 13415/2017. A referida lei do espanhol foi inserida em espectro nacional para impulsionar a sua implantação nos estados brasileiros, causando alguns desentendimentos na sua aplicabilidade nas escolas estaduais e centros educativos em função dos poucos esclarecimentos sobre como efetivar sua presença nas salas de aula. As indagações levantadas pelas das Secretarias de Educação, pelas escolas e também pelos professores, giravam em torno da aplicabilidade da lei sobre a obrigatoriedade da língua espanhola em todos os níveis de ensino, como é possível verificar nos artigos abaixo que compõem a Lei referida:

**Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.**

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

**§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.**

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

**Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.** (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Observamos que a escolha facultativa por parte do aluno e os horários de oferta da língua estrangeira expressos na lei provocam esses desentendimentos em âmbito geral, como destacamos anteriormente. Para aclarar os procedimentos relativos a implementação da lei nos espaços educativos públicos foram realizadas reuniões em Brasília entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), e as Secretarias de Educação (SEDUCS) do país no ano de 2009 com técnicos das secretarias, representantes das universidades e gestores das SEDUCS, esclarecendo que a lei obrigava a oferta da língua espanhola no ensino médio e não a exclusão de outras línguas que fizessem parte da matriz curricular das

escolas, como também que ela tinha caráter obrigatório para os alunos, pois estes poderiam fazer a opção de cursar ou não a disciplina (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008, p. 72).

Outro impeditivo para execução da lei foi o prazo de cinco anos para sua real obrigatoriedade nas escolas estaduais. As gestões governamentais não executaram a lei por anos, desde a sua promulgação até o prazo final da implantação que deveria ser em 2010, sem tentar incentivar sua formação nas redes universitárias, deixando um tempo precioso para a sua efetivação sem tomar as devidas providências, adotar medidas e diagnosticar prazos a serem cumpridos pelas instâncias responsáveis. Esse descaso gerou uma instabilidade nas secretarias de educação que não se preocuparam com a finalização do prazo e a ausência de atitudes proativas para discussão nos órgãos estaduais responsáveis pela inclusão da disciplina no ensino médio.

Em virtude dessa desorganização e descompromisso com a educação, e especificamente com a lei anteriormente expressa, foi observado que o descaso na geração de ações pró-cumprimento da mesma causou consequências que atingiram o sistema educacional, ou seja, ocorreu o que se provisionava, não havia um quantitativo de professores suficientes para a inclusão da disciplina nas escolas. Portanto, o apagamento inicial, o descuido em relação ao estudo das necessidades com a implementação da Lei 11.161/2005, assim como suas necessárias ações de efetivação, demonstram que muitas consequências colhidas hoje tiveram suas sementes plantadas desde a publicação da referida lei. Destacamos a inclusão de poucas vagas em concursos públicos estaduais, entre 2001 e 2004, com poucos e insuficientes aprovados para contemplar o ensino médio do estado conforme apontam e descrevem dados Xavier et al. (2020, p. 1413).

Nesse sentido, também devemos falar sobre as iniciativas de formação de professores pelas universidades para o ensino de língua espanhola para o quantitativo de professores necessários para atuar nas redes estaduais e nas escolas particulares. Esse esforço conjunto, dadas as inexistentes políticas linguísticas dos gestores estaduais, resultou no atraso da inserção da língua espanhola no Ensino Médio. Desde 1996 foi iniciado o Curso de Letras-Espanhol na UFAL com formação de poucos licenciados. O quantitativo de docentes efetivos para o Curso Letras/espanhol aumentou seu quadro de professores, de três para oito vagas para novos concursados no curso de Letras Espanhol com o implemento de 30 para 40 vagas anuais para discentes. Dessa forma, a implantação da língua espanhola em rede estadual mediante as possibilidades de formação inicial pelas universidades poderia ter sido alcançada em médio prazo por professores habilitados, caso houvessem sido tomadas providências em

parcerias com centros de formação universitária e o estado de Alagoas. Possivelmente teríamos mais candidatos nos concursos e conseqüentemente mais professores de língua espanhola nas escolas, haja vista, desde o prazo final para implantação da lei do espanhol no ano de 2010 até a Lei de Reforma do Ensino Médio – Lei 13415/2017, não havia a totalidade de oferta de professores de espanhol na rede pública de Alagoas, conforme destacam Xavier et al. (2020, p. 1413).

Pontuamos também a ausência de políticas linguísticas específicas para ensino de língua espanhola, desde a formação inicial até a sua inclusão nas escolas. Não existia nenhum plano para o desenvolvimento de tarefas a serem cumpridas pelo estado para efetivar a língua espanhola, não havia professores com formação inicial suficiente, não havia protocolos de introdução da língua nas escolas, não havia material didático e paradidático para professores e alunos, nem horários específicos nas escolas que facilitassem a opção dos alunos pelo idioma. Não houve em nenhum momento preparação ou formação continuada para os aprovados nos concursos. A implementação do espanhol como língua estrangeira deu-se de forma desorganizada para cumprir as imposições da lei 11.161/2005 sem nenhum comprometimento do estado com as responsabilidades da integração de um conteúdo escolar específico para panoramas escolares distintos, como especifica Martínez-Cachero (2008, p. 93).

Por isso, ressalta-se que o Estado não direcionou os esforços necessários para a composição de uma regulamentação da lei pelos órgãos responsáveis. O artigo quinto da lei do espanhol estabelece que cabe aos conselhos estaduais de educação e do Distrito federal ditar as normas que permitissem a execução da lei, dentro das especificidades e necessidades de cada estado. Portanto, para normatizar a lei dentro dos ambientes educativos era necessária a inclusão de uma pauta de discussão nesses órgãos para a regulamentação dos procedimentos que as escolas deveriam tomar ao inserir o espanhol na sua grade curricular. Podemos inferir que os apagamentos da presença do espanhol na rede pública foram antes e depois da homologação da lei, podendo se confirmar através da inexistência de ações programadas e analisadas pelos órgãos.

Durante o período de implantação do espanhol na rede pública, devemos mencionar que em nível nacional houve um posicionamento sobre o ensino do espanhol no Brasil em relação à planificação e à política linguística, com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), dedicando um capítulo especificamente aos "Conhecimentos de Espanhol". Essa iniciativa de estabelecer uma política linguística para o



ensino-aprendizagem de espanhol nas Orientações Curriculares como política pública em esfera nacional e distribuir material didático para as bibliotecas inicia novos caminhos para o estado de Alagoas.

Em 2008, segundo fontes da Diretoria de Desenvolvimento do Ensino Médio/SEE-AL, houve um pequeno acréscimo de professores de espanhol nas escolas públicas do estado de Alagoas, que constavam com 41 professores efetivos e 10 monitores (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008, p. 139). Esse quadro não se manteve por pouco tempo, pois houve muitas solicitações de exonerações tendo em vista que os professores migraram para outros concursos de espanhol ou foram transferidos para outras disciplinas.

Sem concursos da educação para professores de espanhol efetivos, tendo tão somente seleções para monitores nos anos decorrentes, surge entre os anos de 2013 e 2014 um novo edital da Secretaria de Educação sendo ofertadas 58 novas vagas para docentes efetivos de língua espanhola. Embora não fosse o número exato da necessidade de inclusão de espanhol na totalidade das escolas de ensino médio, não foi atingida a metade da demanda requerida pelas escolas. (MENICONI; QUEIROZ; SILVA, 2016, p. 1430). Os candidatos aprovados nesse concurso foram paulatinamente convocados a entrar em exercício. Até este momento nenhum tipo de normatização da Lei 11.161/2005 foi realizada pelo Conselho Estadual de Educação.

Em 16 de fevereiro de 2017, a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, apresentada pelo presidente Michel Temer vem confirmar novas perspectivas desastrosas para o ensino de espanhol. Nesta medida, o Ensino Médio Nacional fez alterações em seu currículo e organização. Sobre a oferta de línguas estrangeiras, a lei de reforma do Ensino Médio exclui a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola, evidenciando a preferência pelo ensino da Língua Inglesa. Rapidamente, a “MP do ensino médio” foi convertida na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, modificando a LDB e aprovando a nova estrutura do currículo do ensino médio a partir de três disciplinas obrigatórias (matemática, português e inglês), consideradas básicas, aclarando a ideia de uma política linguística voltada para o mercado, no qual a língua inglesa se destacaria pela inclusão dos alunos no mercado de trabalho.

Novamente, sofremos outro apagamento, já que após a revogação da “Lei do espanhol”, estados e municípios, escolas públicas e privadas do estado excluíram o ensino da língua espanhola de seus currículos, priorizando o inglês como a única língua estrangeira obrigatória.

Notadamente, a rapidez na retirada dos professores efetivos de suas funções e remanejamentos para áreas descobertas das escolas ocorreu a revelia de qualquer questionamento coletivo das escolas. Houve impactos na comunidade acadêmica, pois este fato refletiria na formação docente e em seu quantitativo de formandos anuais e consequentemente na redução de profissionais da área. Posteriores mobilizações realizadas pela Associação de Professores de Espanhol de Alagoas (APEEAL), levaram a Seduc a se comprometer com a manutenção do espanhol nas escolas de ensino em tempo integral.

Mais uma vez as políticas de estado não se confirmaram, passados anos da divulgação dessas medidas, percebemos que as medidas tomadas pela secretaria de educação eram formas de gradativamente retirar o espanhol das escolas.

Novo concurso foi realizado em 2018, o qual não ofertou vagas para o espanhol, os profissionais ainda contratados como monitores não tiveram seus contratos renovados e assim, mesmo diante de várias tentativas de órgãos como a associação de professores de espanhol - APEEAL, Faculdade de Letras -FALE/UFAL e professores de várias esferas a situação é muito alarmante. A promulgação da lei faz o ensino de espanhol desfalecer, pois é apagado do universo escolar do estado, já que independente das ações de várias instâncias não há perspectiva da composição do quadro desfalcado pelas intercorrentes exclusões dos professores dos quadros escolares, ou seja, não temos garantidas nem a prospecção de vagas, nem a manutenção das existentes, ocorrendo uma estagnação após a Reforma do Ensino Médio.

Desta forma, compreendemos que os atos governamentais são uma forma de apagar do currículo do ensino médio a língua espanhola, trazendo imperativos para os cursos superiores de Letras/espanhol como o esvaziamento das demandas físicas e conjunturais pela falta de planejamento e políticas linguísticas do governo estadual voltadas para a contratação de profissionais.

Além desse apagamento estrutural, sofreremos um novo abalo com a nova Base Nacional Curricular (BNCC) que, por sua vez, “estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica” (BRASIL, 2017). A BNCC prioriza o ensino de inglês em espaços escolares, excluindo a língua espanhola antes obrigatória nos currículos do ensino médio da educação básica. As outras línguas estrangeiras, excetuando o inglês, são desconsideradas, demonstrando assim, avanços e retrocessos já vistos na história do ensino de língua espanhola.

Diante desse itinerário do ensino da língua espanhola, vemos alguns resquícios de sua presença no Estado. A Universidade Federal de Alagoas ainda mantém o curso de Letras/Espanhol presencial e a distância, mesmo com números decrescentes de alunos, além de curso de extensão, espanhol sem fronteiras. Da mesma forma, o estado mantém os cursos de Letras/espanhol na Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL desde o ano de 2017 (Resolução n.º 018/2017-CONSU/UNEAL, de 03 de novembro de 2017). Vale ressaltar, que os cursos de línguas estrangeiras no Instituto Noêmia Gama Ramalho da Secretaria de Educação com cursos livres de ensino de língua espanhola ainda se mantêm. Como também, aparecem novas perspectivas de ensino de língua espanhola no ensino digital, fomentando novas possibilidades pedagógicas para os formandos das comunidades universitárias.

#### **4. Considerações finais**

Por meio deste trabalho, observamos que a sanção de uma Lei 13415/2017 não significa seu cumprimento pleno. Percebemos que, passados mais de dez anos da aprovação da “Lei do Espanhol”, não existiam políticas linguísticas definidas pelo Estado de Alagoas, não havia a normatização da lei no estado pelo Conselho Estadual de Educação e ainda havia instituições que não se adequaram às exigências da Lei.

Esta pesquisa oferece subsídios para afirmarmos que um dos aspectos que mais contribuem para o descumprimento da Lei é a desvalorização que a língua estrangeira adquiriu dentro do ambiente escolar. Isso é fruto de uma política linguística que, desde a publicação da LDB de 1961, busca desoficializar o ensino de língua estrangeira (RODRIGUES, 2010), no sentido de tirar do Estado a obrigatoriedade em oferecer línguas no ensino básico regular a todos os estudantes. Logo, não é de se espantar atualmente o baixo rendimento dos estudantes brasileiros em avaliações internacionais de línguas estrangeiras, como o inglês, e a necessidade de programas complementares de formação em língua estrangeira a universitários, como é o caso do Idioma sem Fronteiras.

Um Estado que não tem como prioridade o ensino de línguas dentro das escolas, torna-se refém de programas paliativos. Como pudemos ver neste trabalho, ainda que a Lei 11.161/2005 tivesse recolocado a língua estrangeira em posição de destaque, em dados momentos, ela dificultou o processo de valorização do espanhol, na medida em que instituiu o caráter facultativo ao seu estudo. Como resultado, vemos que, mesmo em instituições de reconhecida qualidade de ensino, como é o caso dos Institutos Federais, ainda paira o imaginário de que à língua estrangeira cabe uma posição secundária, quando não seu

apagamento. E o aspecto mais alarmante é que a invisibilidade da língua acontecia mesmo quando a “Lei do espanhol” ainda estava em vigor. Desse modo, não é difícil prever o cenário pouco promissor do ensino de língua espanhola nos próximos anos. Muitos atos de apagamentos seguidos, visando a invisibilizar o ensino de espanhol no Estado nos levou ao caráter de língua opcional na reforma do ensino médio. No entanto, ainda acreditamos nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 70) quando defende que “o verdadeiro propósito de ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”; e por isso mesmo, lutamos por dias vindouros que possam concretizar essas palavras, seguindo uma lógica de educação não mercantilista, nem neoliberal, com gestores públicos que vislumbrem na educação linguística plural, a possibilidade de respeito à diversidade, ao multiculturalismo.

### **Referências**

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 02 maio. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 15 de maio de 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 15 de maio de 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 15 de maio de 2021.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 15 de maio de 2021.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental,

1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 15 de maio de 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Base I: Bases Legais. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 15 de maio de 2021.

XAVIER, R. Y. C. et al. A Lei Nº 13.415/2017 e o apagamento da disciplina de língua espanhola dos currículos das escolas públicas de Alagoas. **EDUCTE: Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas**, 11(1), 1425-1450, 2020. Recuperado de <https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/1634>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

GONZÁLEZ, N.T.M. **A questão do ensino do espanhol no Brasil**. Perspectiva; R. CED, Florianópolis, 7 (13):74-90, jul/dez. 1989.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; MIRANDA, Ana Karla Pereira de. Espanhol, presente! Discussão sobre o apagamento e a resistência do idioma em documentos oficiais. **TEXTURA - ULBRA**, v. 22, p. 290-308, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5480>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

MARTÍNEZ-CACHERO, Álvaro. **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño/O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Ed. bilingue. Col. Orellana, n.19, Brasília: Thesaurus, 2008.

MENICONI, Flávia C.; QUEIROZ, Jozefh F. S.; SILVA, Laurenny A. L. O espanhol em Alagoas: experiências, desafios e algumas conquistas. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina (Org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005 - 2015)**. Belo Horizonte: Viva Voz, 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REATTO, Diogo; BISSACO, Cristiane Magalhães. O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional. Revista **LETRA MAGNA**, número 7, segundo semestre de 2007. Disponível em: <http://www.letramagna.com/espanholensinolei.pdf>

Acesso em: 17 de fevereiro de 2021.

VESCOVI, Jessica Paula; LUCAS, Patricia; GRESPAN PENSIN, Taiana. Políticas linguísticas e o ensino de espanhol: a nova base nacional comum curricular e o apagamento. **Web Revista SOCIODIALETO**, [S.l.], v. 9, n. 26, p. 354 - 370, abr. 2019.

ISSN 2178-1486. Disponível em:

<<http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/110>>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

**QUESTÕES IDENTITÁRIAS E CULTURAIS EM DUAS COMUNIDADES DE FALA  
EM ALAGOAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE PRECONCEITO LINGUÍSTICO  
CONTRA MENORES CARENTES E QUILOMBOLAS**

**IDENTITY AND CULTURAL ISSUES IN TWO SPEECH COMMUNITIES IN  
ALAGOAS: CONSIDERATIONS ABOUT LINGUISTIC PREJUDICE AGAINST  
UNDERPRIVILEGED MINORS AND QUILOMBOLAS**

Renata Lívia de Araújo Santos<sup>1</sup>

Solyany Soares Salgado<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como propósito discutir questões culturais e identitárias de duas comunidades de fala, menores carentes que vivem em entidades filantrópicas e quilombolas, as quais possuem como uma de suas marcas o sofrimento com o preconceito linguístico. Respaldados na Sociolinguística Variacionista, de William Labov (2008 [1972]), que concebe a língua como uma atividade social (instrumento e sistema), relacionada diretamente aos elementos culturais e identitários de uma comunidade, e que correlaciona esses elementos sociais aos linguísticos, nosso intuito geral é mostrar, através de pesquisas, que essas comunidades sofrem preconceito em relação à sua fala, uma vez que a sociedade lhes atribui o uso generalizado de formas estigmatizadas, sem que estas sequer se constatem no uso linguístico dos falantes tal qual se imagina, conforme apontam os resultados. Para isso, selecionamos dois estudos sociolinguísticos variacionistas realizados em Alagoas, frutos das dissertações de mestrado das duas pesquisadoras, a fim de trazer um apanhado quanto aos resultados, linguísticos e sociais, descritos e obtidos em suas pesquisas, além de reflexões sobre as conclusões alcançadas. Esperamos, assim, que este artigo possa contribuir para que se evitem possíveis estigmatizações no que diz respeito à língua usada não só pelas comunidades em questão, mas por qualquer comunidade, economicamente e socialmente, menos assistida da sociedade.

**Palavras-chave:** Língua. Identidade. Menores carentes. Quilombolas. Preconceito linguístico.

**Abstract:** The purpose of this article is to discuss cultural and identity issues of two speech communities, underprivileged minors who live in philanthropic entities and quilombolas, which have as one of their marks the suffering with linguistic prejudice. Supported in Variationist Sociolinguistics, by William Labov (2008 [1972]), who conceives of language as a social activity (instrument and system), directly related to the cultural and identity elements of a community, and which correlates these social elements to those linguistic ones, our general aim is to show, through researches, that these communities suffer prejudice in relation to their speech, since society attributes to them the widespread use of stigmatized forms,

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST), integrante do PET LETRAS UFAL no período de 2005 a 2007.

<sup>2</sup> Advogada e doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), integrante do PET LETRAS UFAL no período de 2005 a 2007.

without these things have been verified in the linguistic use of the speakers as imagined, as shown by the results. For this, we selected two sociolinguistic variation studies carried out in Alagoas, resulting from the master's dissertations of the two researchers, in order to provide an overview of the linguistic and social results, described and obtained in their researches, in addition to reflections on the conclusions reached. We hope, therefore, that this article can contribute to avoid possible stigmatizations regarding the language used not only by the mentioned communities, but by any community, economically and socially, less assisted by society.

**Keywords:** Language. Identity. Underprivileged minors. Quilombolas. Linguistic prejudice.

## 1. Introdução

A língua, a partir de um viés funcionalista, é considerada uma construção humana e histórica, capaz de organizar a identidade daqueles que a usam, portanto, sem a língua o homem não consegue se organizar socialmente. A organização social de uma sociedade está, nessa perspectiva, diretamente relacionada com a língua, assim como a via ao contrário também acontece, uma vez que os fatos linguísticos vão depender da organização social.

Essa relação mútua entre língua e sociedade é assumida, reconhecida e correlacionada nos estudos sociolinguísticos de Labov (2008 [1972]), mais especificamente na sua Teoria da variação e mudança linguística, a qual vai nos mostrar que há formas linguísticas que se aproximam mais de um padrão linguístico idealizado, chamadas também de formas de prestígio; as que se distanciam desse padrão, denominadas de formas estigmatizadas; e ainda a existência de formas consideradas neutras, as quais não vão ser percebidas pela sociedade, e que, por isso, não se faz juízo de valor em relação a elas e às pessoas que as utilizam (BAGNO, 1999).

Essas três formas linguísticas são julgadas não só por critérios internos à língua, nessa escala que vai de marcas linguísticas que se aproximam ou que se distanciam do modo padrão, mas também por critérios de ordem social, em que as características sociais de um falante podem influenciar bastante nesse julgamento. Desse modo, pessoas consideradas de classe socioeconômica baixa tendem a sofrer mais preconceito linguístico, simplesmente por terem essa condição social. Fica claro, pois, que a relação mútua entre língua e sociedade tem um lado científico, totalmente fundamentado pelos usos linguísticos das comunidades de fala, mas também perpassa por um lado do senso comum, daqueles que por serem nativos de uma língua, por deterem um aparente poder socioeconômico, acham que a conhecem suficientemente e que por isso podem julgar as pessoas pelos seus usos linguísticos.

Nesse panorama, englobando questões culturais e identitárias, trazemos para a discussão, respaldados pela Sociolinguística Variacionista, duas comunidades que possuem



como uma de suas marcas o sofrimento com o preconceito linguístico: menores carentes que vivem em entidades filantrópicas e quilombolas. Nosso intuito geral é mostrar, através de pesquisas, que essas comunidades sofrem preconceito em relação à sua fala, uma vez que a sociedade lhes atribui o uso generalizado de formas estigmatizadas, sem que estas sequer se constatem no uso linguístico dos falantes tal qual se imagina, conforme apontam os resultados.

Vale destacar que o presente artigo é oriundo de uma palestra que ofertamos na II Semana de Letras da Universidade Federal de Alagoas, evento organizado conjuntamente pela Faculdade de Letras, pelo PET-Letras e pelo Centro Acadêmico de Letras em 2009, cujo tema era *Feito no Brasil: Intercâmbio cultural e nossa identidade*. Lembrança que nos faz ressaltar a importância das várias atividades exercidas por petianos e egressos com intuito de contribuir com a ampla formação acadêmica, sempre considerando para a elaboração delas a tríade ensino, pesquisa e extensão.

Feita a ressalva, passemos a descrever como este texto está estruturado: inicialmente, discutiremos aspectos atinentes às comunidades de fala, determinadas pela participação de seus integrantes no compartilhamento de normas linguísticas e sociais, incluindo questões culturais e identitárias; em seguida, abordaremos dois estudos sociolinguísticos variacionistas em Alagoas frutos das dissertações de mestrado das duas pesquisadoras que ora trazem um apanhado quanto aos resultados e conclusões encontrados; e, para além, refletiremos sobre como julgamentos sociais que costumam ser reveladores de preconceitos linguísticos quanto aos menores carentes e aos quilombolas podem ser infundados.

## **2. Língua, cultura e identidade: comunidades de fala e preconceito linguístico**

Como se depreende de Hall, a linguagem passa a ser de interesse dos sociólogos quando a cultura ganha destaque em seus estudos no período classificado como “virada cultural”, na década de 60. Nessa ocasião, é reconhecida à linguagem a capacidade de produzir conhecimento e de institucionalizá-lo, “modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento”, sendo relevante para a formação de identidades e subjetividades (1997, p. 29).

Na seara linguística, a Sociolinguística, em sua visão macro, desponta como a área de estudo capaz de refletir sobre a relação entre estrutura e funcionamento da língua e da sociedade por meio de métodos interpretativos e “coloca a mudança e a variação linguística

como centro de suas deliberações” (COULMAS, 2002, p. 02), diferenciando-se da linguística formal, que buscava estudar a língua desvinculada do social e das situações reais de uso.

A Sociolinguística Variacionista, que surge como um dos segmentos sociolinguísticos, ratifica a heterogeneidade e a mutabilidade da língua, porém defende a possibilidade de sistematização ao compreender que existem elementos linguísticos e extralinguísticos capazes de representar/diferenciar comunidades linguísticas, podendo estes serem recuperados por meio de amostras representativas dessas próprias comunidades. Nesse sentido, a língua é vista como atividade social (instrumento e sistema), relacionada diretamente aos elementos culturais e identitários. É uma concepção de língua que se orienta, portanto, como um sistema socialmente determinado, caracterizado pela heterogeneidade linguística, cuja variação considerada estrutural está relacionada às alterações das normas culturais e ideológicas de uma comunidade de fala.

A relação tríade – língua, cultura e identidade – é notada nos estudos de Labov, quando este faz referência à comunidade de fala:

A comunidade de fala não é definida por nenhuma concordância marcada no uso de elementos linguísticos, mas sim pela participação num conjunto de normas compartilhadas; estas normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo que são invariantes no tocante a níveis particulares de uso. De igual modo, por meio de observações do comportamento linguístico, é possível fazer estudos detalhados da estrutura de estratificação de classe numa dada comunidade (2008 [1972], p. 150).

A Sociolinguística Variacionista, destarte, é capaz de estudar a língua usada dentro das comunidades de fala, uma língua real, viva, dinâmica e heterogênea. Segundo Alkmin, “o contato cultural com outros povos, o conhecimento de novos conteúdos ou de realidades até então desconhecidas são o motor da elaboração de novos conceitos e da produção de novas palavras” (2001, p. 41). O repertório linguístico do falante vai aumentando, alterando-se e modificando-se a partir de um contato linguístico e sociocultural com outras comunidades de fala, o que impulsiona o processo variável da língua.

O pressuposto laboviano de que é possível sistematizar a heterogeneidade linguística, mesmo reconhecendo que a língua é falada por sujeitos diferentes que, por sua vez, vivem em sociedades diversificadas, ganha um desafio a mais na pós-modernidade, cujas marcas sociais são ressaltadas justamente pelas diferenças, antagonismos e provisoriiedades. Nessa era, os sujeitos sociais são caracterizados por identidades diversificadas e voláteis, que, por um lado,

não se fragmentam totalmente pois os diferentes elementos e identidades podem, “sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados”, mas, por outro, são parciais dado que “a estrutura da identidade permanece aberta” (LACLAU, *apud* HALL, 2006, p. 17).

Ao tentar superar essa problemática e complexidade quanto à correlação entre linguística, cultura e identidade por meio da fundamentação teórico-metodológica, esses estudos, de cunho variacionista, têm sido de grande relevância ao possibilitar o conhecimento e o reconhecimento da diversidade linguística intrínseca e natural ao sistema linguístico e comum ao homem e às suas relações socioculturais vivenciadas nas comunidades de fala.

Conhecer as variedades linguísticas é um caminho importante para mitigar o preconceito linguístico, porque, conforme Bagno (1999, p. 168), “a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos”, e, conseqüentemente, respeitar a variedade linguística equivale a respeitar a dignidade humana. Ainda segundo o autor, uma das tarefas para minimizar o preconceito linguístico é desfazer a confusão criada ao longo da história entre língua e gramática normativa, sendo pertinente esclarecer que esta é apenas um dos moldes e não a totalidade da língua (1999, p. 19).

Dessa forma, as pesquisas sociolinguísticas tornam-se aliadas desse encargo, pois permitem demonstrar que o julgamento feito por parte da sociedade quanto à estigmatização de determinadas comunidades de fala deve ser desconstruído para ceder espaço ao respeito ao próprio ser humano e à visão mais científica e ampla acerca da língua.

### **3. Comunidade de fala dos menores carentes**

O interesse pela comunidade de fala menores carentes constitui-se pelo fato de eles fazerem parte de uma comunidade fortemente marcada pelas condições sociais e pela estigmatização por parte da sociedade. Mas, ao mesmo tempo em que sofrem essa estigmatização, precisam ser aceitos por essa sociedade, passando por um processo de institucionalização em que a pressão social é também fortemente exercida. O conjunto desses fatores nos instiga a verificar se eles representam influência significativa sobre o comportamento linguístico desse grupo.

A escassez de estudos referentes à língua usada por classes marginalizadas também é um fator que incentiva a realização deste artigo. Uma língua desconhecida pode gerar deduções linguisticamente não fundamentadas a respeito dela. Ao propor a temática, esperamos, de certa forma, diminuir tais suposições, uma vez que pretendemos mostrar também a realidade linguística da referida comunidade de fala.

Para isso, primeiramente, conheceremos quem são, de forma geral, menores carentes. Em seguida, apresentaremos os menores carentes que vivem em duas entidades filantrópicas de Maceió, que foram abordados como comunidade de fala no estudo de mestrado de Santos (2010)<sup>3</sup>. E, por fim, iremos abordar a relação cultural e de identidade desses menores com a sociedade que os cerca e com seus traços linguísticos, estes provenientes dos resultados do referido estudo, compilados, reajustados e refeitos em Santos (2011).

É fato que as políticas socioeconômicas brasileiras não apresentam resultados efetivos à melhoria da condição de vida da população. As exigências da globalização mundial causam um processo de exclusão social que, por sua vez, provoca um quadro cruel em que parece não haver mais lugar para todos na sociedade.

Essa camada excluída é formada por pessoas comuns, porém impedidas pelo sistema capitalista de viver dignamente e de usufruir seus direitos. Nesse contexto, insere-se a população em situação de rua. Em meio a essa classe, uma se revela com maior urgência: a de crianças que já nascem nesse ambiente, que são acostumadas desde muito cedo a conviver com situações degradantes.

Menores carentes são, portanto, crianças e adolescentes oriundos das classes baixas da população. Muitos deles moram nas ruas, tendo que trabalhar desde a infância para ajudar seus familiares; outros são abandonados e não têm uma base familiar necessária para uma boa educação.

As entidades filantrópicas, instituições sem fins lucrativos que se destinam a prestar serviços à sociedade, possuem uma grande e valiosa contribuição na tentativa de diminuir esse elevado número de moradores de rua ou de pessoas que se encontram em situação de rua. De acordo com Moreira (2002, p. 439), as entidades filantrópicas “têm desempenhado um importante papel na mobilização da sociedade civil tanto em escala local e nacional como mundial”.

Segundo dados do Ministério da Fazenda (CARRION, 2000), estima-se que há mais de 250 mil entidades brasileiras que prestam algum tipo de serviço à comunidade. Essas instituições procuram desenvolver ações de cunho assistencial, voltadas para o desenvolvimento do cidadão, através de um processo de formação de crianças e jovens desassistidos de políticas públicas. Contudo, apesar de ter como pretensão proteger a infância,

---

<sup>3</sup> Parte das informações trazidas neste artigo estão contidas na dissertação de Santos, intitulada *A concordância verbal na fala de menores carentes que vivem em entidades filantrópicas de Maceió*, concluída em 2010 pelo PPGLL/UFAL, e no capítulo do livro de Costa, et al (2011) *Variação e mudança linguística no estado de Alagoas*.

a institucionalização deve ser recorrida em caso extremo, uma vez que todo cidadão tem direito ao convívio familiar e social.

Fazendo um recorte nessa discussão, selecionamos os menores carentes que vivem em duas entidades filantrópicas de Maceió, o Lar Batista Marcolina Magalhães, que abriga somente meninas, e o Lar Masculino Pastor Boyd O'Neal, que por sua vez procura abrigar só meninos. Tanto em um lar quanto no outro a faixa etária dos seus membros é de 7 a 18 anos.

Ao entrar em contato com essa comunidade e ao conhecer sua realidade, percebemos que as crianças e jovens dos referidos lares podiam ser enquadrados nas três categorias de *menino de rua* estabelecidas por Machado (2000, p. 7):

o menino que vai às ruas para realizar algum trabalho e volta toda noite para casa e para sua família; o menino que vive nas ruas, sem elo contínuo com a família mas que mantém ainda algum contato; e o menino que está completamente nas ruas, já perdeu esses vínculos familiares e vive do modo como lhe é possível.

Somamos a essa condição o fato de que dois dos principais fatores determinantes para a institucionalização das crianças e adolescentes que vivem nesses lares são o fator econômico e a desestruturação familiar, uma vez que os principais problemas encontrados entre os membros das já citadas entidades filantrópicas eram causados, em sua grande parte, por pais que se encontravam com sérias dificuldades devido ao desemprego, pais com problemas de alcoolismo e/ou drogas, pais que se encontravam separados, mães que sofriam vários tipos de violência por parte de seu companheiro, filhos cujos pais já haviam falecido, entre vários outros aspectos.

Diante desse contexto, constatamos que esses menores viviam ou estavam nas ruas antes de irem para a instituição. Na época, alguns poucos recebiam visita dos pais, outros os conheciam, mas não tinham contato com eles. E o número de internos que não queriam voltar a viver com a família de origem era grande. Eles preferiam ser adotados.

Outros aspectos também nos chamaram a atenção, entre eles, o fato de que a grande maioria dos internos possuía pele escura e estava abaixo do peso e da altura para a idade que tinha. A metade declarou a falta de interesse pelos estudos, a maioria não gostava de estudar. Como era esperado, haja vista que essas crianças só passavam a frequentar a escola apenas quando ingressavam na entidade filantrópica, o nível de escolarização delas estava muito aquém do nível escolar padrão, elas estavam entre o primeiro e o sexto ano do ensino fundamental, independentemente da idade. Algumas ainda não sabiam ler e nem escrever,

mesmo possuindo um nível escolar em que não se esperava mais encontrar essa situação. Quanto ao aspecto psicológico, na época nos foi relatado que alguns moradores dessas instituições tinham reações emocionais sérias, o que parecia ser mais uma causa para o desinteresse pelos estudos e para a falta de perspectiva de vida.

Em relação à rotina diária dos membros das instituições já referidas, observamos que eles seguiam um cronograma rígido, havendo horário para praticamente todos os afazeres diários. Ou seja, eles deviam seguir uma programação, previamente estabelecida, tendo, assim, horário para todas as atividades que eram ofertadas.

O quadro relatado<sup>4</sup> acima nos mostra uma vida digna, ou pelo menos, melhor do que aquele que essas crianças e adolescentes, provavelmente, tinham antes da vida pré-internato. Porém, mesmo eles tendo esse sentimento de gratidão para com os lares onde viviam, é importante destacar que eles não enxergavam a situação de estarem nesses orfanatos como a ideal. A maioria gostaria de estar vivendo dignamente com seus familiares em uma casa em que tivesse mais liberdade, por exemplo.

Relatado tudo isso, podemos nos perguntar qual a relação cultural e de identidade desses menores com a sociedade que os cerca? Tendo em vista o exposto, parece que essa relação se restringe à pressão social. A sociedade, de uma forma geral, parece não enxergar essa comunidade, tornando-a, de fato, uma classe excluída, que, conseqüentemente, sofre uma forte estigmatização social, que afeta a sua própria identidade. Para os membros das instituições, fazer parte dessa comunidade significa não possuir cultura e identidade próprias, estas só serão alcançadas a partir do momento em que eles saírem da instituição e retornarem a vida na sociedade, seja ela em qualquer condição.

Acreditamos, por conseguinte, que o principal papel das entidades filantrópicas é mostrar a cada membro o seu valor humano e social. Logo, atividades de caráter social, cultural, profissional e pedagógico surgem como métodos alternativos para alcançar esse objetivo.

No lar das meninas, na época em que os estudos foram realizados, percebemos que havia projetos bem elaborados e desenvolvidos nesse sentido. No lar dos meninos, o que contribuía para esse objetivo era o projeto que o lar tinha juntamente com adolescentes

---

<sup>4</sup> O quadro relatado foi construído a partir das informações contidas nas fichas sociais dos informantes e de entrevistas realizadas com os responsáveis pelas entidades filantrópicas selecionadas para o estudo, procedimentos metodológicos do trabalho de Santos (2010). Somaram-se a isso, as observações feitas a olho nu pela própria pesquisadora em suas frequentes visitas a esses lares.

americanos, em que estes visitavam a instituição, pelo menos, uma vez ao ano para o intercâmbio de culturas.

Contudo, fazemos uma crítica para ambos os lares no sentido de que o principal intercâmbio deve ser feito com a própria sociedade que os cerca, ou seja, elaborar projetos que permitam o contato cultural com crianças e adolescentes do próprio estado de Alagoas. Esse tipo de projeto é importante, principalmente, para que, a partir do conhecimento da população sobre essa comunidade, sua forma de vida e sua realidade linguística, a estigmatização sobre ela seja, de alguma forma, diminuída e para que os menores carentes que vivem em entidades filantrópicas possam se sentir um ser humano importante perante uma sociedade.

Um outro aspecto importante para a busca pela identidade de uma comunidade é o respeito aos seus usos linguísticos. É muito provável que, se fizéssemos uma enquete sobre a percepção da população maceioense em relação à fala de crianças e adolescentes moradores de instituições filantrópicas da capital alagoana, o resultado alcançado fosse a alternativa de que eles não falam um português padrão. Consideramos essa resposta como previsível justamente porque o preconceito linguístico vem do preconceito social. Teríamos um resultado oposto se os falantes em questão fossem crianças e adolescentes moradores de bairros considerados de alto padrão, por exemplo.

Entretanto, o trabalho de Santos (2011), que investigou a variação entre o uso e o não uso de marcas de concordância verbal por menores carentes de entidades filantrópicas, mostrou que esses menores utilizam a variação entre as duas formas, sendo que a variante padrão (uso de marcas de concordância) foi a mais aplicada por esse grupo do que a variante não padrão (o não uso dessas marcas). O percentual para o uso da forma padrão foi bastante significativo, 70%, contra apenas 30% para o da forma não padrão de concordância verbal. Resultado esse que se aproxima dos obtidos no artigo de Oliveira e Santos (2020), que investigaram a variação de concordância verbal em Maceió e constataram que 54,8% dos maceioenses optam por marcas de concordância entre sujeito e verbo e 45,2% não as utilizam. Percebemos, em vista disso, que na comunidade de fala Maceió (capital de Alagoas), que engloba a comunidade de fala menores carentes de Maceió, também prevalecem as marcas explícitas de concordância verbal, porém, em percentual menor que o dos menores carentes cuja fala foi estudada e analisada no artigo de Santos (2011).

Somamos a esses resultados os alcançados por outros dois trabalhos de dissertação (VIEIRA, 2019 e SANTOS, 2013) que pesquisaram a variação de concordância verbal em

cidades do interior de Alagoas. Vieira (2019) estudou a variação de concordância verbal na cidade de Coruripe, litoral de Alagoas, e Santos investigou sobre o mesmo fenômeno linguístico em uma comunidade quilombola chamada Muquém<sup>5</sup>, que fica em União dos Palmares, município da zona da mata do estado de Alagoas. Ambas as dissertações apontaram em seus resultados que os falantes usam mais as marcas de concordância entre sujeito e verbo (69% e 54%, em Coruripe e Muquém, respectivamente), ou seja, a sua forma considerada padrão, do que a forma tida como não padrão (31% em Coruripe e 46% em Muquém).

Ao percebermos que na fala dos informantes de todas essas comunidades que cercam os menores carentes que vivem em entidades filantrópicas de Maceió e, inclusive, na fala deles próprios, predomina a variante padrão de concordância verbal, depreendemos que todos esses dados revelam que, se o critério em questão para a frequente estigmatização sofrida não só por esses menores carentes de Maceió mas também por outras comunidades de fala for o científico, o preconceito linguístico sofrido por elas não tem respaldo nenhum.

Acreditamos, portanto, que a palavra-chave para que as comunidades abordadas aqui resgatem sua identidade seja a valorização tanto sociocultural como linguística, bem como que os estigmas sociais sejam substituídos pelo respeito à língua usada pelas comunidades economicamente e socialmente menos assistidas da sociedade.

#### **4. Comunidade de fala dos remanescentes do quilombo de Palmares**

Neste tópico, para abordarmos a comunidade de fala dos quilombolas, será utilizado como base o estudo dos remanescentes do Quilombo de Palmares, que vivem em Muquém, região da zona rural de União dos Palmares-Alagoas. Para tanto, inicialmente faremos um apanhado quanto à origem das monografias em linguística vinculadas a essa temática em Alagoas e ao processo de reconhecimento e regularização desses grupos, passando pelas reflexões identitárias, culturais e da responsabilidade governamental quanto a eles, para, por fim, apresentarmos as informações mais específicas sobre Muquém e suas questões linguísticas.

O estudo acerca da língua usada pelos quilombolas ganhou força mediante a inserção estadual no projeto nacional Para a História do Português Brasileiro, com o subgrupo *Conhecimento linguístico e sociocultural da comunidade quilombola Muquém, União dos Palmares – Alagoas*, sob a coordenação da professora Maria Denilda Moura, originado em 2008. Vale ressaltar que o interesse pela comunidade e o contato inicial foram propiciados por

---

<sup>5</sup> Comunidade de fala abordada também neste artigo, no tópico 4.



Dariana Nunes dos Santos que, em 2004, havia produzido o Trabalho de Conclusão de Curso em Letras com base na fala desses moradores e, posteriormente, passou a integrar a equipe e elaborou sua dissertação em 2013, contribuindo com as informações basilares que retomamos neste artigo.

Por meio desse grupo de pesquisa, foi possível dialogar com os integrantes e elaborar a dissertação<sup>6</sup> que culminou no resgate da relação entre história e sociolinguística para se compreender melhor um aspecto da língua usada pelos moradores de Muquém. A comunidade detém a certidão de autodefinição como remanescente do Quilombo de Palmares, emitida pelo Ministério da Cultura, via Fundação Cultural Palmares (FCP), e publicada no diário oficial no dia 19 de abril de 2005.

No Brasil, os elementos considerados para a certificação estão dispostos no Decreto n.º 4.887/2003, conforme o qual os grupos étnico-raciais são determinados “segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003, *sic*).

Mediante a autodefinição, portanto, as comunidades atestam sua identificação, recebem a Certificação por parte da FCP e constituem uma Associação, a qual solicitará o prosseguimento do longo procedimento para regularização do território no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), como feito inicialmente por Muquém, cujo processo está suspenso em virtude de desentendimento entre os próprios remanescentes.

As questões identitárias e culturais tão essenciais para o reconhecimento e valorização da história da comunidade, por outro lado, também são utilizadas por parte da sociedade como elementos estigmatizadores, advindos de pensamentos comumente associados à discriminação racial, ainda tão institucionalizada no nosso país, e acabam também repercutindo no preconceito quanto aos quilombolas.

Conforme entrevista feita por Ribeiro (2017, p. 76), Albertina, presidente da Associação dos Remanescentes Quilombolas da Comunidade de Muquém, cita o preconceito como uma das dificuldades enfrentadas para a autoatribuição, isso porque parte dos próprios habitantes de Muquém, apesar de sua história atrelada a do Quilombo de Palmares, não queria ser chamada de “negra”, como observamos na sua fala:

---

<sup>6</sup> Parte das informações trazidas neste artigo estão contidas na dissertação de Salgado, intitulada *A concordância entre sujeito e predicativo do sujeito na língua da comunidade quilombola Muquém-AL: estudo sócio-histórico linguístico*, concluída em 2010 pelo PPGLL/UFAL, e no capítulo “A concordância entre sujeito e predicativo do sujeito na fala de quilombolas em Alagoas: uma perspectiva sociolinguística histórica”, que integra o livro *Por amor à linguística*, com miscelânea de estudos dedicados à Professora Maria Denilda Moura, em 2012.

A associação antes se chamava Associação dos Pequenos Produtores do Sítio Muquém, quando foi recebido o título 'o reconhecimento', aí passou a ser, Associação dos Remanescentes de Quilombo do Sítio Muquém. [...]. E a gente não mudou logo assim o nome da associação. A gente procurou o prefeito, o advogado, mas para haver a mudança a gente teve que chamar todos os sócios, para vê se concordava, porque era assim depois da gente ter o nome quilombola a gente ia ser reconhecido, pois num é todo mundo que se aceitava, porque tinha gente que dizia 'não eu não quero que me chame de negro'. Hoje a gente não tem mais esse problema.

A certificação pela autoatribuição é essencial, entre outras, para que o Governo Federal, por meio do Programa Brasil Quilombola (PBQ), por exemplo, propicie ações para melhorar as condições de vida e garantir os direitos essenciais desses grupos, tendo como prioridades: regularização fundiária, desenvolvimento local e bem-estar. Medidas públicas são importantes para minimizar parte dos problemas existentes em Muquém como os relacionados à saúde, quando foi inaugurada uma Unidade de Saúde da Família; à educação, ao incluir a Educação de Jovens e Adultos e o Programa Brasil Alfabetizado nas dependências da Escola de Ensino Fundamental I; e à subsistência, mediante auxílios de cunho assistencial e suporte para o galpão de artesanato.

No entanto, em virtude da grave enchente que ocorreu em 2010, a comunidade voltou a enfrentar dificuldades, principalmente relacionadas à moradia, o que ocasionou a criação de outra Associação e acirrou o conflito interno referente à demarcação de terras em decorrência da divergência entre os moradores quanto à forma de distribuição do terreno e das casas que foram construídas nos anos de 2011 a 2013 (SANTOS, 2013).

Apesar da atual crise referente à territorialidade e propriedade, que pode afetar inclusive a questão identitária de Muquém, os trabalhos feitos com seus falantes apontam para a presença de elementos culturais que permitem estabelecer o vínculo com os prováveis ascendentes do Quilombo dos Palmares, bem como de traços linguísticos do Português Popular Brasileiro (PPB), modalidade da língua portuguesa que carrega traços do Português Geral do Brasil (PGB), este falado pela grande parte da população na época colonial formada por escravos e por aqueles não pertencentes à elite portuguesa (MATTOS E SILVA, 2004).

A produção de cerâmica de barro utilitária e decorativa exercida pelos mais velhos é documentada por historiadores (FUNARI, 2006) como típica dos antigos habitantes do Quilombo dos Palmares. Ademais, de acordo com o relato de um morador de Muquém, de 44 anos, a comunidade teria recebido esse nome por ser o local no qual as armadilhas feitas com

grelhas, varas sobre as quais secavam peixes, denominadas moquém, eram fincadas em buracos camuflados para proteção contra invasores, “aí quando as pessoa vinha pa querê destruí a serra de barriga – é: atacá a ser a serra aí eles caía dentro daqueles buraco eles matava” (*apud* MOURA, 2009, p. 42). Por fim, segundo os moradores, ainda havia muitos casamentos entre primos, prática usada no passado como medida de segurança à vida dos quilombolas, pois, dessa maneira, estranhos não conviveriam com eles.

No âmbito linguístico, para alguns pesquisadores como Cunha (2003a, p. 03; 2003b, p. 03), as comunidades rurais de ascendência africana apresentam entre as marcas linguísticas características a “perda ou variação no uso de marcas flexionais” na concordância verbal, no nível do sintagma nominal e na concordância nominal entre sujeito e predicativo do sujeito. Essa ausência de marcas é vista também na fala dos residentes de Muquém, exemplificada em: “*otros é cadastradoØ*” [mulher, 35 anos], “*era do outra banda*” [mulher, 62 anos] e “*os menino tão soltoØ*” [mulher, 44 anos] (SALGADO, 2012).

As formas variantes utilizadas pelos remanescentes do Quilombo de Palmares podem ser tidas como heranças da modalidade popular do português, que se disseminou e é usada pelos membros da sociedade brasileira de forma variada, conforme determinam os fatores linguísticos e extralinguísticos, condicionadores dos comportamentos que são compartilhados por seus integrantes e que permitem identificá-los como pertencentes a uma unidade.

Embora tais formas variantes estejam presentes na fala dos habitantes de Muquém, os resultados que trazemos da pesquisa de Salgado (2010), especificamente sobre a concordância entre sujeito e predicativo do sujeito, demonstraram que o percentual de uso das marcas de concordância nessa estrutura linguística correspondeu a 83%, devendo ser considerado, entretanto, que das sentenças em que o sujeito da estrutura linguística se apresentava na forma plural, o percentual quanto à aplicação das marcas de concordância caiu para 33%. Assim, a eventual pressuposição de que a fala da comunidade destoaria daquelas que mais utilizam a forma padrão (tida como culta, que segue as normas da gramática tradicional), na verdade, não foi sustentada pelas informações encontradas.

Isso pode ser vislumbrado quando comparamos os dados de Muquém a resultado de outros estudos sobre a concordância nominal em predicativos do sujeito e em participios passivos como: a) Scherre (1991), em que a análise da fala urbana apontou, em média, 45% na aplicação da regra de concordância de número; b) Silva (2007), cuja análise da fala rural, sem definição étnica, indicou 94% de concordância de gênero e 4% de concordância de

número; e c) Lucchesi (2008), o qual examinou a fala rural isolada afro-brasileira e encontrou um nível de 20% de variação na concordância de gênero e de 1% de concordância de número.

O comparativo nos permite apontar que os percentuais de aplicação das marcas de concordância, pelo menos entre sujeito e predicativo do sujeito, na fala dos moradores de Muquém se distanciaram dos encontrados nas pesquisas acerca da fala rural sem definição étnica e rural-isolada afro-brasileira, bem como demonstraram maior preferência dos falantes pelo uso da estrutura linguística nos moldes da forma tida como padrão/culta.

O estudo também revela que pode estar ocorrendo o nivelamento linguístico em direção à modalidade padrão, fenômeno comumente motivado, segundo Lucchesi (2008), pela ação da mídia e da escola. Outrossim, o preconceito sentido pelos quilombolas pode ter sido um fator determinante para eventuais mudanças na fala dos integrantes de Muquém e na percepção que eles têm como grupo identitário.

Diante dessas considerações, é relevante novamente apontarmos a necessidade do combate ao preconceito linguístico e a importância do respeito à diversidade linguística presente no país. O respeito deve ser incentivado por meio da ampliação e difusão do conhecimento sobre aspectos sociais, culturais, históricos e linguísticos de várias comunidades, inclusive as remanescentes de quilombolas, tendo em vista que, apesar de suas peculiaridades, todas integram a sociedade brasileira e contribuem para a sua constituição, não sendo cabível, portanto, a estigmatização delas.

## **5. Considerações finais**

A constatação e a comprovação, por meio de estudos sociolinguísticos, de que a língua é inerentemente heterogênea, sofre mudanças linguísticas e de que ela é um reflexo da identidade e da cultura de uma comunidade de fala é uma realidade inquestionável. Desse modo, partimos dessa premissa sociolinguística e abordamos no presente artigo duas comunidades de fala oriundas de dois desses trabalhos de cunho sociovariacionista (SANTOS, 2010 e SALGADO, 2010).

Primeiramente, trouxemos para a discussão a comunidade de fala trabalhada em Santos (2010), menores carentes de entidades filantrópicas, mais especificamente de duas instituições da cidade de Maceió. Definimos e conhecemos quem são menores carentes e apresentamos a realidade diária de dois lares, o Lar Batista Marcolina Magalhães e o Lar Masculino Pastor Boyd O'Neal, responsáveis por abrigar e acolher meninas e meninos de rua, respectivamente. E vimos, a partir de Santos (2010), como também de Santos (2011), que a

realidade cultural, identitária e linguística desses menores é marcada por baixa autoestima, decorrentes de estigmatizações, provenientes de puro preconceito social, por parte da sociedade que os cerca.

Em seguida, abordamos a comunidade de fala estudada por Salgado (2010), representada pelos moradores de Muquém, União dos Palmares-AL. Por meio do apanhado sobre o processo de autodefinição como grupo étnico-racial e dos aspectos culturais e linguísticos, verificamos que, apesar das evidências sócio-históricas e linguísticas que vinculam a comunidade ao Quilombo de Palmares, parte dos habitantes demonstrou receio em assumir-se como negra, bem como a estrutura linguística analisada através da amostra de fala revelou tendência ao nivelamento linguístico em direção ao português padrão. Esses comportamentos podem ser interpretados como tentativa de desvinculação dos estigmas sociais e linguísticos, muitas vezes impostos pelo senso comum, numa busca de minimizar o preconceito sofrido, do mesmo modo, a comunidade se mostrou mais aberta às influências externas, o que pode se tornar um risco a seu aspecto identitário quilombola.

Após essas duas discussões, cujas reflexões não se encerram aqui, acerca de comunidades de fala que, infelizmente, são obrigadas a conviverem com o preconceito não só social mas também linguístico, esperamos que este artigo sirva, de modo geral, para que evitemos, ao menos e especialmente para com comunidades menos assistidas, o preconceito linguístico que, como tal, é infundado, repleto de achismos e desprovido de teor científico.

#### **Referências:**

- ALKIMIN, T. M. Sociolinguística: parte 1. *In*: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística 1**. Domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BRASIL. **Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasil, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 08 mar. 2021.
- CARRION, R. M. Organizações privadas sem fins lucrativos: a participação do mercado no terceiro setor. **Tempo Social**. Rev. Sociol. USP, São Paulo, 12(2): 237-255, novembro de 2000.

COULMAS, F. Sociolinguistics. *In*: ARANOFF, M. et al (eds). **The handbook of Linguistics**. Blackwell Publishing, 2002, p.01-13. Disponível em: <http://www.asarimhotep.com/documentdownloads/linguistics/7983954-The-Handbook-of-Linguisticspdf.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

CUNHA, A. S. de A. Presença e contribuição das línguas negro-africanas na constituição do português do Brasil: a alegada origem crioula e a variedade popular da língua falada nas terras de preto. **Anais da Abanne**, São Luís, Maranhão, 2003a.

\_\_\_\_\_. Processos de (des)crioulização do português falado nos quilombos do Maranhão. **Associação de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola**, Espanha, 2003b.

FUNARI, P. P. A arqueologia de Palmares: sua contribuição para o conhecimento da cultura afro-americana. *In*: REIS, J.J.; GOMES, F. S. (orgs). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p .5, 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola editorial, 2008 (1972).

LUCCHESI, D. A concordância nominal em estruturas passivas e de predicativo do sujeito em comunidades rurais isoladas afro-brasileiras no contexto da história sociolinguística do Brasil. *In*: VOTRE, S. J.; RONCARATI, C. (Org.). **Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras/ FAPERJ, 2008.

MACHADO, R. H. B. **Instituições caras nas vozes e silêncios de meninos e meninas de rua**. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2000.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

MOREIRA, J. C. **Geografia para o ensino médio: geografia geral e do Brasil**. São Paulo: Scipione, 2002.

MOURA, M. D. **Resquícios de Palmares: o que a comunidade quilombola nos diz**. Denilda Moura (org.). Maceió: EDUFAL, 2009.

OLIVEIRA, A. J e SANTOS, D. N. Concordância verbal no português brasileiro em Maceió/AL Brasil. *In*: **DIVERSITAS JOURNAL**. Santana do Ipanema/AL. vol. 5, n. 4, p.3180-3195, out./dez. 2020.

RIBEIRO, L. F. **Território e memória: uma etnografia na comunidade remanescente quilombola de Muquém em União dos Palmares – Alagoas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciência Sociais. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Maceió, 2018.

SALGADO, S. S. **A concordância entre sujeito e predicativo do sujeito na língua da comunidade quilombola Muquém-AL: estudo sócio-histórico linguístico.** 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

\_\_\_\_\_. A concordância entre sujeito e predicativo do sujeito na fala de quilombolas em Alagoas: uma perspectiva sociolinguística histórica. *In: SEDRINS, A. P. (org.) [et al]. Por amor à linguística: miscelânea de estudos linguísticos dedicados à Maria Denilda Moura.* Maceió: EDUFAL, p. 309-322, 2012.

SANTOS, D. N. **O uso da variante /e/ no final das palavras monossilábicas Deus e mais por falantes da comunidade Muquém.** 2004. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2004.

\_\_\_\_\_. **A concordância verbal na fala de afrodescendentes da comunidade quilombola Muquém, União dos Palmares - Alagoas.** 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SANTOS, R. L. A. Um estudo variacionista sobre a concordância verbal na fala de menores carentes que vivem em instituições filantrópicas de Maceió. *In: COSTA, J. F. C.; SANTOS, R. L. A.; VITÓRIO, E. G. S. L. A. (orgs.). Variação e mudança linguística no estado de Alagoas.* Maceió: Edufal, 2011.

\_\_\_\_\_. **A concordância verbal na fala de menores carentes que vivem em entidades filantrópicas de Maceió.** 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

SCHERRE, M. M. P. A concordância de número nos predicativos e nos participios passados. **Organon: A Variação no Português do Brasil**, v. 18, n. 5, p. 52-70, 1991.

SILVA, V. A. da. **A concordância nominal em predicativos do sujeito e em estruturas passivas no português popular do interior do estado da Bahia.** 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Bahia, 2007.

VIEIRA, P. V. S. **A concordância verbal na fala do coruripense: uma análise sociolinguística variacionista.** 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

## REPENSANDO A NOÇÃO DE *CATEGORIA GRAMATICAL* OU SOBRE A INVENÇÃO DA TRADIÇÃO *GRAMATICAL* NA LINGUÍSTICA

### RETHINKING THE NOTION OF THE GRAMMATICAL CATEGORY OR ON THE INVENTION OF THE GRAMMATICAL TRADITION IN LINGUISTICS

Daniel Carvalho<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente texto reúne algumas reflexões acerca do caráter disciplinador da gramática como veículo de investigação científica da linguagem. A linguística contemporânea, independentemente de filiação teórica, adota suas (macro e micro) partes, seja como metalinguagem, seja como paradigmas de análise universais. Para o desenvolvimento da discussão, abordo a noção de tradição gramatical como uma invenção ocidental, mais especificamente, uma escolha com fundo político, feita ainda na expansão europeia do início da Idade Moderna, e que baseou o desenvolvimento da Linguística como a conhecemos atualmente. A desnaturalização do que constitui uma língua, do que constrói uma sua gramática permite que questionemos qual é sua função. Credito a especificação da terminologia gramatical ao pensar indo-europeu, o que impôs um padrão classificatório às demais línguas do mundo. Assumindo-se que a categorização gramatical e, portanto, linguística, é uma criação grega, que parte da observação dos predicados de um ser aristotélico, fruto da cultura da época, aponto uma inadequação da própria delimitação de um número de categorias gramaticais em detrimento de outras que sequer foram pensadas. Essa violação dos diversos conhecimentos de mundo resultou no apagamento linguístico de diversas cosmovisões e na estrutura gramatical que conhecemos hoje, sem maiores questionamentos e com uma desmarcada obediência epistêmica.

**Palavras-chaves:** Gramática. Categoria gramatical. Epistemologia.

**Abstract:** This paper brings together some reflections about the disciplinary character of grammar as a vehicle for scientific investigation of language. Contemporary Linguistics, regardless of theoretical affiliation, adopts its (macro and micro) parts, either as metalanguage or as universal analysis paradigms. For the development of the discussion, I approach the notion of grammatical tradition as a Western invention, more specifically, a choice with a political background, which origin goes back to the European expansion of the beginning of the Modern Age, and which based the development of Linguistics as we know it today. The denaturalization of what constitutes a language, of what builds its grammar allows us to question what its function is. I credit the specification of grammatical terminology to the Indo-European thinking, which imposed a classificatory pattern on the other languages of the world. Assuming that the grammatical categorization and, therefore, linguistic analysis, is a Greek creation, which starts from the observation of the predicates of an Aristotelian being, fruit of the culture of the time, I point out an inadequacy of the very delimitation of a number of grammatical categories at the expense of others that have not even been thought of. This

---

<sup>1</sup> Professor associado da Universidade Federal de Bahia. Integrou o PET Letras da UFAL no período de 2001 a 2003.



epistemic violation resulted in the linguistic erasure of several worldviews. This violation of the diverse knowledge of the world resulted in the linguistic erasure of several worldviews and in the grammatical structure that we know today, without further questioning and with an unquestioned epistemic obedience.

**Keywords:** Grammar. Grammatical Categories. Epistemology.

## 1. Introdução

Recentemente, li *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, de bell hooks. Sua primeira edição, em inglês, data de 1994 e sua primeira tradução para o português, de 2013. Demorei para conhecer essa obra que, de fato, é libertadora. A autora, no quinto capítulo de seu livro, recorre a sua memória para nos falar sobre quando começou a teorizar. O capítulo mencionado tem o título *A teoria como prática libertadora* e conta o processo pelo qual passou a autora para perceber-se como teórica do feminismo. O texto foi, para mim, libertador, como já dito, e também transformador. Especialmente, quando a autora remontou à sua infância nesse processo, lembrando que “sempre que [...] tentava levar as pessoas ao [seu] redor a fazer as coisas de outra maneira, a olhar o mundo de outra forma, usando a teoria como intervenção, como meio de desfazer o *status quo*, [...] era castigada” (Hooks, 2017, p. 83). Passei, então, a querer perceber teoria da forma que a pequena bell a entendia sem saber: como “meio de desfazer o *status quo*”.

Terry Eagleton, citado por hooks, afirma que encontramos nas crianças as melhores teóricas,

[...] pois não percebem a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como ‘naturais’ e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderíamos fazer as coisas de outra maneira (EAGLETON, 1991, p. 34).

O presente texto suscita perguntas “mais constrangedoramente gerais e universais”, mas que curiosamente são evitadas ou simplesmente nós, adultos, acreditamos que não precisam ser feitas. As questões levantadas para o debate aqui proposto podem soar (e até mesmo ser) pueris. Mas esse possível fato não é desanimador. Pelo contrário, é estimulante!

Ainda do livro de bell hooks, remeto ao capítulo *A língua: ensinando novos mundos/novas palavras*. Nesse texto, hooks, sempre recorrendo às suas memórias, que a constituíram em quem é, recita um trecho do poema *The burning of paper instead of children* (Queimar papel em vez de crianças), de Adrienne Rich, poeta estadunidense: “esta é a língua

do opressor, mas preciso dela para falar com você”. Essa passagem do poema nunca saiu da mente de hooks e ficou plantada também na minha desde que a li. E ela epiloga o exercício feito nesse volume. Desde que o conceito de *gramática* foi criado em um momento da história grega para se falar sobre língua, todo o imaginário do que venha a ser uma língua foi construído a partir desse conceito. Portanto, precisarei usar a gramática para questioná-la. Na verdade, entendo que não queremos saber sobre esses processos, pois eles envolvem uma estrutura de poder que se quer impalpável, inatingível. Entretanto, como nos lembra Dan Slobin (1981), sabemos menos sobre os processos pelos quais as gramáticas elementares são revisadas. Podemos entender *elementares* como originais, constituintes de uma língua ainda não vilipendiada que será, por fim, “traduzida” ao modo de seu descritor.

Ainda recorrendo às palavras de hooks, que diz que “não é a língua inglesa que [a] machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar” (hooks, 2017, p. 224), recorro à gramática por percebê-la não como manancial de opressão, mas como instrumento para esse fim. Sua forma tinha um fim específico que foi, ao longo do tempo, refinado com finalidades opressoras, colonizadoras, domesticadoras.

A desnaturalização do que constitui uma língua, do que constrói uma sua gramática permite que questionemos qual é sua função. Entender o porquê de usarmos certos elementos linguísticos para representar *tempo* e *número* é essencial para entendermos o imo do que seja uma língua. O que um movimento dentro da linguística passou a chamar de traços gramaticais, as categorias cognitivas possuem uma função muito clara no exercício da linguagem: expressar nossa compreensão, nossa percepção do que nos cerca. Esses elementos permitem que os falantes se situem enquanto em um tempo e um espaço delimitados pela própria língua. Esses conceitos, inclusive, são invenções humanas na intenção de procurar entender sua existência. Existimos, portanto, a partir da língua. Esse mote existencialista guiará boa parte da discussão que aqui trago.

Assim, o presente debate, com contornos críticos, surge de inquietações sobre gramática e sua constituição. Seu tema não é novidade. Entretanto, o que areja o debate que levanto é o caminho tomado, escolhido para refletir sobre a gramática. Farei esse percurso discutindo categorias da gramática que tem repercussão em todos os níveis de análise linguística (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) e extralinguística (pragmática, discurso, processamento): pessoa, número e gênero. Essa escolha não foi aleatória. Pelo contrário, se deu por sua crescente visibilidade em diversos campos dos estudos sociais, como

a antropologia, a sociologia, a história, a literatura e a psicologia. Tentarei, através dessas categorias, demonstrar como a categorização da gramática, em qualquer de suas definições (como manual normativo, como disciplina, como elemento cognitivo ou social componente da língua), é impregnada de ideologia imperialista disfarçada de *tradição*. Entendo imperialismo aqui como definido por Edward Wadie Said (1995), partir de uma dupla perspectiva, baseada na força e no consentimento, na autoridade e aquiescência. Bruno Sciberras de Carvalho (2010, p. 51) resume bem essa dualidade imperialista como resquício colonial proposta por Said:

[a]inda que a condição colonial tenha sido praticamente extinta, o imperialismo sobreviveria como poder definido em uma esfera cultural geral baseada, sobretudo, em práticas representativas, além de econômicas e sociais. Tais práticas se expressam em formações ideológicas e, sobretudo, definições binárias que reproduzem a contraposição nós/eles, assim como nacional/estrangeiro, interno/externo, superior/inferior, progresso/atraso.

A gramática é a disciplina das humanidades que mais sofreu com a domesticação dessa tradição. Seu caráter purista, muitas vezes ocultado pelo colossal monumento erigido sobre si, é determinante de uma série de mutilações linguísticas e, portanto, culturais, sociais, históricas, psíquicas até, de diversos povos.

## **2. Sobre as escolhas da tradição gramatical**

Muito se fez e ainda se faz no debate sobre qual seria a estrutura da gramática, sua história, sua constituição, sua função social. A história da gramática pode ser lida no decorrer da própria história (ABELSON, 2019 [1906]; NEVES, 1987, 2002, 2005; KETEL, 1991; LAW, 1993; BRITTO, 1997). Ela é capaz de contar a história dos povos, tanto dos vencedores, quanto dos perdedores da eterna batalha das dominações. Sua estrutura é discutida há pelo menos 2.500 anos na Índia e na Grécia, inicialmente, cuja tradição ocidental surge e se expande junto com os romanos nas vésperas da era comum<sup>2</sup>, que definem o que constitui a gramática de suas línguas. Ganha tratados escritos por autores eclesiásticos, como Agostinho (século V) e Tomás de Aquino (século XIII), este já fruto dos escolásticos do período medieval. No medievo, ganha estatuto de disciplina, com a cristianização do currículo escolar sendo uma das sete artes liberais, juntamente com retórica, dialética, aritmética, geometria, música e astronomia. A gramática como disciplina curricular medieval mirava o

---

<sup>2</sup> Refiro-me à era denominada no mundo ocidental como “cristã”.

domínio da língua de poder à época, cujas fronteiras no ocidente eram praticamente impossíveis de se determinar, Igreja e Estado: o latim. Mas suas bases são gregas, herdadas “ao modo romano” de Dionísio o Trácio.

A conscientização sobre a língua, ou, parafraseando Peter Burke (2004), a descoberta da língua como instrumento político, surge concomitantemente à modernidade, por volta do século XV, como movimento de demarcação sociopolítica dos estados modernos europeus à época. Ainda no século XIV, Dante Alighieri escreve *De vulgari eloquentia* (cerca de 1302-1305), e inaugura o imaginário do *vernáculo*. De acordo com Cosimo Bartolini Salimbeni Vivai (2009, p. 7),

[o] conceito de ‘natural’ [...] será a base na qual Dante fundamentará todo seu trabalho de valorização e difusão do vulgar, da língua materna aprendida primeiramente no âmbito da família e depois pelo uso, sem necessidade de meios artificiais: e será justamente essa língua a possibilitar-lhe ir adiante com os estudos e alcançar o conhecimento da ‘gramática’ e das outras ciências.

Está fundada a ideia de língua nacional, da *eloquência vulgar*, e, assim, cada nação procura estabelecer a sua. Entretanto, o surgimento do vernáculo traz consigo a disciplinarização da língua através da canonização da gramática escolástica. Podemos entender essa disciplina gramatical nos termos foucaulteanos, na imposição de regras e hierarquias. Esse poder disciplinar exercido pela gramática é espelhada na formação da ordem escolar do início da Idade Moderna (FOUCAULT, 1999 [1975]). Penso que a gramática é ao mesmo tempo disciplinar e domesticadora, pois, além do “alinhamento obrigatório” que a disciplina exige, estabelece “uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular” (FOUCAULT, 1999 [1975], p. 164-173).

No século XIX, a gramática torna-se instrumento de um movimento nas ciências humanas que ficou conhecido por *linguística comparativista*. Com a euforia da teoria evolutiva darwiniana e a redescoberta do sânscrito como língua ancestral oriental, surge na Europa, com mais vigor na Alemanha, uma prática da comparação entre as gramáticas das línguas europeias e sul-asiáticas (indo-europeias) no intuito de se descobrir a língua original, a mãe de todas as línguas, que ficou conhecida como hipótese da protolíngua (cf. JEFFERS; LEHISTE, 1982).

Esse movimento levou alguns estudiosos, como Franz Boas (1940), a repensarem gramática como um elemento de unificação das línguas ocidentais e passarem a entendê-la como elemento estrutural das línguas particulares. Esse movimento ganhou força com o pensamento de Ferdinand de Saussure, cuja morte precoce nos primeiros anos da década de 1910 do século XX não interrompeu a disseminação de suas ideias sobre a estrutura da língua, materializadas no *Curso de Linguística Geral*, publicado originalmente em 1916, dando vida, assim, a uma nova forma de se pensar gramática.

Mais recentemente, na segunda metade do século XX, a gramática busca o estatuto de ciência natural, como a síntese de um mecanismo biológico da espécie humana, mas que, concomitantemente, com a ascensão da fala como parte vigorosa de sua funcionalidade, recebe críticas e, para uma parte de seus estudiosos preocupados com as possíveis amarras geradas por seus princípios e regras, principalmente no ensino de língua, vai sendo posta em segundo plano.

Entretanto, em toda a sua história, a constituição do que se convencionou chamar *gramática* foi sempre demudado. Pôde ganhar novos contornos, novas formas de manipular antigas categorias. É o exemplo da dupla articulação da linguagem de André Martinet, da segunda metade do século XX.

A história dos estudos da linguagem humana confunde-se com o debate sobre gramática. Mas, desde suas discussões embrionárias no ocidente, pouco, ou quase nada, se questionou sobre o que ela significa enquanto elemento constitutivo do ser. Ou, melhor pondo, quem é esse ser, cujas ações, essência e feitos foram fundadores do que entendemos por gramática?

O falante de uma língua não tem consciência da existência de uma sua gramática, que a estrutura e permite que seu pensamento seja expresso, se assumirmos que língua é a expressão do pensamento. Ou que a gramática permite que suas intenções no uso da língua se concretizem, quando, por exemplo, uma ordem é dada a partir de uma forma verbal imperativa. A gramática é invisível para o falante e seu único contato é com o que lhe é apresentado pela escola, um recorte de língua que oprime, pois não representa sua identidade linguística. Só conseguimos vê-la com os olhos do linguista. E é para este que a gramática inquieta. A gramática inquieta!

O antropólogo e linguista alemão radicado nos Estados Unidos Edward Sapir já demonstrava essa inquietação, apesar de fazê-lo enviesado por um discurso relativista estruturalista:

[o] natural ou, pelo menos, o ingênuo é supor que, quando desejamos comunicar uma certa ideia ou impressão, fazemos algo como um inventário grosseiro e rápido dos elementos objetivos e relações envolvidas nele, que tal inventário ou a análise é absolutamente inevitável, e que nossa tarefa linguística consiste meramente em encontrar as palavras particulares e agrupamentos de palavras que correspondem aos termos da análise objetiva. Assim, quando observamos um objeto do tipo que chamamos de ‘pedra’ movendo-se pelo espaço em direção à terra, involuntariamente analisamos o fenômeno em duas noções concretas, a de uma pedra e a de um ato de queda, e, relacionando as duas noções entre si por certos métodos formais próprios do inglês, declaramos que ‘a pedra cai’. Presumimos, com bastante ingenuidade, que esta é a única análise que pode ser feita adequadamente. E ainda, se olharmos para a maneira que outras línguas tomam para expressar este tipo muito simples de impressão, logo percebemos o quanto pode ser adicionado, subtraído ou reorganizado em nossa própria forma de expressão sem alterar materialmente nosso relato do fato físico. (SAPIR, 1924, p. 154).

A especificação da terminologia gramatical foi sempre uma escolha. Partindo de um raciocínio estruturalista, não há uma relação universal entre como os seres humanos experimentam eventos e os expressam em sua língua. Esse é um processo de gramaticalização que envolveu diversos fatores que não foram idênticos, sequer semelhantes, entre os diferentes povos no surgimento de suas línguas. A cognição humana é constituída a partir das experiências desses seres humanos, que são variadas localmente, isto é, a diversidade de experiências humanas varia na proporção que são variáveis os mundos em que esses seres humanos estão inseridos e participam. Isso também quer dizer que esses mundos sofrem a interferência dos seres humanos, que não são passíveis ao ambiente, como uma interpretação ingênua da hipótese darwiniana permite concluir.

Dan Slobin (1997), em um comentário sobre a passagem de Sapir citada acima, dá alguns exemplos sobre a diversidade de valores atribuídos à pedra sapiriana, que incluem gênero:

[e]m alemão e em francês, somos obrigados a atribuir à ‘pedra’ uma categoria de gênero – talvez os freudianos possam nos dizer por que esse objeto é masculino em uma língua e feminino em outra; em *chippewa*, não podemos nos expressar sem apresentar o fato aparentemente irrelevante de que uma pedra é um objeto inanimado. Se acharmos que o gênero não vem ao caso, os russos podem se perguntar por que consideramos necessário especificar em todos os casos se uma pedra, ou qualquer outro objeto, é concebida de maneira definida ou indefinida, por que a diferença entre ‘a pedra’ e ‘uma pedra’ é importante. (SAPIR, 1924, p. 154)

A ilustração de Sapir evocada por Slobin demonstra como o debate sobre o que vem a ser gênero gramatical, depende de fatores que vão do próprio problema da categorização feita na descrição linguística, resultado de conceptualizações por um ser específico, ao espraiamento que foi feito historicamente da relação estabelecida entre essa categoria e um dispositivo sexuado. Ainda, Sapir, talvez em tom irônico, remete ao fundador da psicanálise, Sigmund Schlomo Freud, na especulação da atribuição de um ou outro valor de gênero aos seres inanimados, como “pedra”, como consequência de inconsciente antropomorfizador característico dos indivíduos ocidentais.

Não tomarei partido teórico nesse artigo, mas apontarei, quando necessário, as diferentes perspectivas teóricas nas quais algum conceito ou definição é construída. Não serei formalista ou funcionalista, estruturalista ou gerativista, cognitivista ou analista do discurso. Malmente serei linguista. Mas, recorrerei na medida do possível a discussões filosóficas, pois é de uma corrente sua que nasce gramática como a conhecemos.

O filósofo britânico Stephen Toulmin (1972) distingue a conceptualização categorial em *absolutista* e *relativista*. A visão absolutista nega a possibilidade de mudança conceptual no entendimento humano. O filósofo, matemático e lógico alemão Gottlob Frege, que segundo Toulmin é um exemplo absolutista da conceptualização, afirma que

[f]requentemente, é somente após um imenso esforço intelectual, o qual pode ter continuado ao longo dos séculos, que a humanidade pelo menos consegue obter o conhecimento de um conceito em sua forma pura, removendo os acréscimos irrelevantes que o ocultam dos olhos da mente [...] o que é conhecido como história dos conceitos é, na verdade, uma história de nosso conhecimento de conceitos ou do significado das palavras. (FREGE, 1950, p. vii *apud* TOULMIN, 1972, p. 56).

Para a visão absolutista, um conceito é uma forma estável e adequada que precisa ser compreendida, o que só é possível alcançar com extremo esforço intelectual. Sendo assim, conceitos não são passíveis de historização.

Já a visão relativista, por outro lado, reconhece uma diversidade conceptual a qual está enraizada na diversidade de situações traduzidas em cultura, não havendo, portanto, um padrão geral independente culturalmente através do qual os conceitos possam ser avaliados (KETEL, 1991). A hipótese do relativismo linguístico de Edward Sapir é um exemplo desse modelo relativista conceptual.

É possível, entretanto, que entendamos a conceptualização e, conseqüentemente, a categorização, como um processo e não como o resultado de um dogma, pois tanto a visão absolutista quanto a relativista imobilizam a mutabilidade conceptual, porquanto nos fazem crer que essa mutabilidade conceptual é inalcançável pelo sujeito. Toulmin (1972) sugere que a racionalidade, o que permitiria, segundo a tradição ocidental, a conceptualização das coisas, seja alcançada pela maneira como e através das ocasiões em que o homem muda ideias, procedimentos e conceitos, e não pela forma como se compromete com ideias fixas, dogmáticas, procedimentos estereotipados e conceitos imutáveis. Não adotarei, como será visto mais adiante, essa noção ocidentalizada de racionalidade, mas comungo com Toulmin que conceitos são construídos do que se entende por ser, e da forma como esse ser entende o mundo que o cerca.

O artigo é uma provocação à linguística enquanto ciência da linguagem, portanto lugar atual da discussão gramatical. Como mencionado acima não tomarei posição teórica linguística em minha escrita, mas tomarei, sim, uma posição político-filosófica de um lugar de fala, que é, ao mesmo tempo autorrepresentativo e autoritário. Autoritário, pois falo do lugar do linguista inevitavelmente e devo policiar-me a todo momento. Mas, antes de tudo, falo do lugar da criança teórica de bell hooks, que quer levar o outro a compreender o seu redor de maneira diversa.

### **3. A invenção de categoria gramatical**

Na construção da discussão, procurei apresentar diversas compreensões de gramática, mas sempre para entendermos um componente considerado, desde Protágoras, no século V antes da era comum, um de seus constitutivos: o gênero.

Gênero é uma rubrica para muita coisa. É entendido, pelo menos, como uma categoria social (*gênero social*), uma categoria “natural” (*gênero biológico*) e uma categoria linguística (*gênero gramatical*). Não é meu interesse fazer um estudo etimológico da palavra *gênero*, mas sua origem grega (*gênos, èris*), que segundo o *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, significava originalmente “nascimento, descendência, origem; raça, tronco; descendente, rebento, filho”, se não foi perdida, acompanhou as mudanças que as línguas sofrem e hoje, nas Ciências Sociais e Humanas, nas quais a Linguística se insere, gênero é



associado à discussão dicotômica entre o par sexual feminino/masculino.<sup>3</sup> Essa associação não é acidental, como tentarei demonstrar ao longo dos seguintes capítulos.

Essa categoria acessória, segundo uma tradição gramatical europeia, pode dizer muito sobre o que fomos levados a entender sobre gramática. Ela ilustra de forma bem transparente a parcialidade na construção histórica e institucional de gramática.

Faço, portanto, para além de uma descrição necessária de gênero como categoria gramatical, um exercício de desmistificação do entendimento que somos levados a crer de gramática como reflexo de uma língua. Gramática, em qualquer de suas concepções na linguística, é entendida como um produto do seja uma língua, mesmo em suas definições mais descritivas ou biologizante.

Nem mesmo os mais críticos à gramática como elemento constituinte de uma língua ou aqueles que a restringe a um mero aglomerado ultrapassado ou inútil de regras, discutem ou refletem sobre o porquê de sua composição ou estruturação não serem questionadas no passar dos anos. Tenho uma memória de meus anos no curso de graduação em Letras, na Universidade Federal de Alagoas, na qual era constantemente lembrado por alguns professores de que o entendimento dos conceitos de *sujeito*, *predicado*, *transitivo* ou *aspecto*, por exemplo, exigiam uma discussão filosófica que ultrapassavam as ementas das componentes curriculares (ou seriam mesmo disciplinas?) linguísticas e, portanto, nunca foram discutidas no curso.

Como será visto mais adiante, essa conceptualização cujas origens filosóficas foram legadas ao que conhecemos por gramática não sofreu nenhuma alteração de suas categorias desde que foi proposta, há mais de 2.000 anos. A linguística contemporânea adota suas (macro e micro) partes como paradigmas em suas análises, independentemente de filiação teórica. Seja na linguística cognitiva, na psicolinguística, na sociolinguística, na linguística gerativista, ou em qualquer outra vertente dos estudos da linguagem, as categorias gramaticais são sempre as mesmas. Pensar gramática de forma distinta ao que nos foi apresentado pelos gregos é um tabu.

O entendimento da ciência linguística é de que as línguas humanas possuem pelo menos dois tipos de elementos significativos usados na construção de enunciados: os que fazem referência a objetos e eventos de experiência e aqueles que estabelecem relações entre essas experiências e à perspectiva do falante/enunciador e/ou do ouvinte/interlocutor. Em suma, esses elementos fazem parte de duas grandes classes nas teorias linguísticas: os

---

<sup>3</sup> As ciências biológicas e naturais ainda usam a expressão gênero a partir de sua concepção grega para fins taxonômicos.

elementos ou itens lexicais e os elementos ou itens gramaticais. Fazem parte do primeiro grupo verbos e nominais (incluindo adjetivos) e, do segundo grupo, todo o rol de categorias funcionais de uma língua: conectores, marcadores de tempo, aspecto, número, pessoa, gênero etc.<sup>4</sup> Essa distribuição tem consequências tanto na descrição das línguas em modelos mais tradicionais (bloomfieldiano ou da Tipologia Canônica, proposta por Greville G. Corbett, por exemplo), como também nas teorias de aquisição de língua pela criança. Dan Isaac Slobin parte de discussão semelhante em sua pesquisa, iniciada ainda nos anos 1960, sobre o que a criança adquire quando adquire uma língua e como línguas de sinais desafiam a formulação tradicional de categoria.

Dessa forma, minha provocação é levar esse tabu gramatical à berlinda. Esse é um trabalho monumental, que deve ser pensado por muitas e muitos e levará um tempo incontável, e não foi minha intenção exauri-lo. Por isso, a decisão de dar voz apenas a gênero, microcategoria de classificação nominal. Comungo do entendimento de Teun Adrianus van Dijk (1980) de que a cognição é baseada em macro e microestruturas para propor a distinção *macrocategoria* e *microcategoria* gramatical, apenas para fins metodológicos. Como distribuído há pouco, macrocategorias são aquelas que espelham as categorias aristotélicas, que atualmente compõem as chamadas classes de palavras, como nomes e verbos; microcategorias, por seu turno, são entendidas aqui como as categorias “acessórias” na tradição gramatical, conhecidas como traços gramaticais na tradição linguística: número, pessoa, gênero, tempo, aspecto, caso. São elementos gramaticais que refletem nas línguas, de alguma forma, a representação cognitiva do mundo pelo falante, pois a representação linguística de pessoa do discurso, quantificação, temporalidade ou aspectualidade depende exclusivamente do ponto de vista do enunciador e de seu(s) interlocutor(es) e é materializado na enunciação, a partir de um conjunto limitado de elementos disponíveis nas línguas. Para fins de fluidez da leitura, continuarei a chamar gênero apenas de categoria, uma vez que não é meu intuito discutir as demais macro e microcategorias gramaticais.

Ao lado de *pessoa* e *número*, gênero é conhecido por seu papel na concordância nominal e na distribuição de alguns pronomes em línguas como o português, em classes ou valores, nominalmente conhecidos basicamente como *masculino*, *feminino* e *neutro* ou *comum*. Essa distribuição dos valores de gênero, segundo muitos linguistas, especialmente os

---

<sup>4</sup> A partir dessa distribuição, uma classe de palavras como *pronome* apresenta-se híbrida, pois ao mesmo tempo que pode ser considerada como um nominal, também pode ser pensada como um elemento funcional que apenas materializa itens do segundo grupo, como pessoa, número e gênero. Para uma discussão mais aprofundada sobre a natureza categorial da classe dos pronomes, cf. Carvalho, 2008, 2010, 2017.

que fazem um trabalho tipológico e descritivo, não correspondem, em muitos casos, à real função das marcas linguísticas que a materializam no ato da referenciação. Nomes que representam dimensão ou material foram distribuídos entre os valores acima em um número incontável de línguas. Isso requereu de alguns linguistas a distinção entre gênero e classe, como categorias gramaticais. Mas essa distinção não teve o alcance necessário para que o imaginário construído sobre a categoria gramatical gênero fosse desfeito. Veremos, ainda, que um grande número de línguas não apresenta essa categoria nominal, mas sua função é desempenhada por outros dispositivos linguísticos.

Meu intuito não é apenas indicar uma inadequação na nomenclatura da categoria gênero. Antes, minha intenção é demonstrar a inadequação da própria delimitação de um número de categorias em detrimento de outras que sequer foram pensadas. Não irei propor soluções para os problemas que levantarei e tenho consciência das consequências dessa escolha. Mas, também tenho consciência de que a proposição de qualquer solução seria lançar mão do problema que decidi discutir. Não pretendo fundar uma nova forma de pensar a teoria linguística. Minha única pretensão é inquietar o leitor, desnaturalizar certos conceitos e descrystalizar determinadas definições. E escolho fazer isso a partir da categoria gênero por algumas razões.

A primeira dessas razões é que o debate feito sobre essa categoria é algo que se manteve fresco na sociedade e causa bastante controvérsia quanto às tentativas de uma neutralização do gênero gramatical, polarizando a discussão entre puristas e anarquistas gramaticais. Uma segunda motivação é de cunho pessoal, pois ao tempo que sou fruto de uma formação linguística formalista, tendo trabalhado nos últimos anos com essa categoria linguística filiado a uma empresa gerativista concebida por Noam Chomsky (1981, 1995, 2000) e sendo um linguista e sujeito cuir, passei a sentir a necessidade de rever a categoria como um elemento calcificado nas línguas, pouco representativo da diversidade de corpos que uma língua precisa lidar. Ainda, uma terceira motivação é a reprodução automática de perguntas de pesquisa que não são necessariamente nossas, pois a grande maioria dos modelos de análise linguística que são utilizados nos estudos da diversidade de línguas do mundo parte de um único lugar de pensamento, de uma única epistemologia: a euro-americana.

Eu entendo *epistemologia* como imaginário autorizado por algum discurso, pelo científico, por exemplo, que valida um tipo de conhecimento. A função normativa da

epistemologia observada pela filósofa panamenha Linda Martín Alcoff (2016 [2011], p. 113) amplia esse entendimento:

[a] função normativa da epistemologia diz respeito não apenas à questão de como o conhecimento é produzido, de quem é autorizado a produzir, de como a presunção de credibilidade é distribuída e de como os objetos de investigação são delineados. Mais do que isso: diz respeito à forma como o conhecimento deve ser produzido, a quem deve ser autorizado, à forma como a presunção de credibilidade deve ser distribuída e à forma como podemos ganhar alguma influência politicamente reflexiva sobre as delimitações da ontologia.

As epistemologias dominantes, a científica, a filosófica e, em muitos casos, a religiosa, especialmente as de origem judaico-cristã, circunstanciadas politicamente, estabelecem a autoridade e como sua atribuição é difundida. Determinam quais valores são atribuídos aos lugares que podem produzi-las e aos métodos e procedimentos que são considerados certos. E, acima de tudo, estabelecem o que deve ser desprezado, produzindo teorias segregadoras. A epistemologia normativa, entendida como conjunto das epistemologias dominantes, “presume o direito de julgar” (MARTÍN ALCOFF, 2016, p. 131) o que não lhe pertença por herança.

Não estou incitando o abandono da epistemologia normativa, o que se assemelharia a um movimento que existiu (e ainda existe!) na linguística com o entusiasmo da promoção de modelos aplicados em detrimento da reflexão gramatical, em especial no ensino e aprendizagem de línguas. Nossa discussão não se pretende anarquista nem revolucionária. Deixo essa tarefa para os mais engajados. Ela é apenas provocativa. Ela questiona as raízes do conhecimento que é disseminado como verdade única. Questiona por que apenas um grupo define o que pode ser pensado e como deve ser pensado. Porque esse grupo não permite que outros corpos participem da formação do imaginário que gera ciências, que gera normas.

Ao mesmo tempo, reconheço a difícil tarefa à qual me proponho, um *Ardil 22*<sup>5</sup>, de fazer uma crítica a um construto ocidental, como a gramática, revisando-o e questionando-o, mas, ao mesmo tempo, utilizando para tal seus próprios elementos constitutivos, que o caracterizam. Como mencionado no parágrafo anterior, não proponho o abandono da epistemologia ocidental, normativa. O que pretendo, e proponho como exercício de reflexão, é desnaturalizar sua normatividade. É apontar que há conhecimentos provinciais, locais sobre língua que nos permitem pensar gramática de forma consciente, não apenas reproduzindo

---

<sup>5</sup> Termo cunhado por Joseph Heller em seu romance *Ardil 22*, lançado nos Estados Unidos em 1971, usado como metáfora para o paradoxo no qual evitar um problema seria a própria causa desse problema.

parâmetros estabelecidos por outros olhos e bocas. A tipologia linguística é mais sensível, em alguns casos, a essa normatividade metodológica da gramática, especialmente na descrição de línguas de comunidades originais do sul global (CONNELL, 2007) pertencentes às américas do sul e central, África subsaariana, sul asiático e Austrália. Tentou, em alguns casos isolados, desconstruir as categorias gramaticais ocidentais na descrição de algumas línguas. Paul Garvin (1948), por exemplo, procurou, inspirado na matemática, substituir as classes de palavras por variáveis como X, W e Y. Matthew Sygne Dryer (1997), entretanto, lembra que esse exercício se mostrou confuso para seus leitores e para o entendimento de sua descrição pelos demais linguistas. Mas, como será discutido no capítulo 4, essa resistência para uma redefinição das partes que constituem a gramática de uma língua é o reflexo da manutenção de um discurso hegemônico dentro do campo da linguística, herança de uma tradição greco-romana.

Em uma entrevista concedida a Martin Haspelmath em 2018<sup>6</sup>, Dan Issac Slobin faz menção à colonização gramatical nas decisões categoriais nas línguas, cerne do debate que proponho lançar:

[...] deixe-me acrescentar que gosto particularmente de sua observação de que ‘não faz sentido perguntar se Warlpiri tem um acusativo latino porque o acusativo latino é definido com respeito às construções do latim’. (Vixe – memórias de antigas gramáticas coloniais!) Usei um argumento semelhante para contrariar a proposta de Pinker de que a criança começa com uma tabela de correspondência, como ‘paciente de ação transitiva’ ~ ‘Acusativo’ (PINKER, 1984, p. 40). Eu apontei que categorias gramaticais como ‘Acusativo’ não representam noções unitárias e não estão em um continuum unidimensional com outras categorias de caso, porque as subdivisões atravessam diferentes tipos de categorias (SLOBIN, 1997, 2001). Rebatí com os seguintes exemplos ilustrativos (aos quais Pinker nunca respondeu):

Alguns fatores que influenciam a escolha da marcação gramatical do paciente:

- paciente definido apenas (flexão de caso em turco);
- masculino animado *versus* outro, paciente total *versus* parcial, paciente singular *versus* plural, sentença afirmativa *versus* negativa (flexões de caso em russo);
- paciente total *versus* parcial, ação concluída *versus* não concluída (flexões de casos no finlandês);
- ação física direta apenas no paciente (partícula do mandarim);
- marcação do paciente (fusão direta e indireta) apenas no tempo presente (georgiano);

---

<sup>6</sup> A entrevista pode ser lida na íntegra na página do blog *Diversity Linguistics Comment: language structure throughout the world* no endereço: [https://dlc.hypotheses.org/1008?fbclid=IwAR00cKIDw-73TCRLIUzRqqEUMWYAeWlQZRPSvVMqKxiUh\\_EZX6HhdTDr8Tg\\_](https://dlc.hypotheses.org/1008?fbclid=IwAR00cKIDw-73TCRLIUzRqqEUMWYAeWlQZRPSvVMqKxiUh_EZX6HhdTDr8Tg_)

- um marcador para paciente, alvo, destinatário, beneficiário (pronomes pessoais em inglês)[.] Esta é apenas uma lista muito breve e simplificada, mas deixa claro que a noção de ‘paciente’ ou ‘objeto direto’ se confunde com várias outras noções de língua para língua, incluindo categorias como tempo verbal, aspecto, definitude, natureza do efeito e assim por diante. (Um problema semelhante surge com relação ao alinhamento de Pinker de ‘Aspecto’ com ‘Duratividade’, dada a gama de categorias aspectuais ...). (SLOBIN; HASPELMATH, 2018, tradução minha).

A observação de Slobin sobre a variabilidade na marcação de uma categoria semântica como *paciente* (aquele que sofre uma ação, e pode ser também identificado como *experienciador* (cf. CANÇADO; AMARAL, 2016)) se estende às demais categorias, não apenas as semânticas, mas as gramaticais de forma mais geral. E essa variabilidade morfossintática translinguística é também resultado de nossa percepção simbólica do que nos cerca. O que entendemos, por exemplo, pelas categorias *pessoa* e *número* é o resultado da experiência, de como um povo percebe o mundo ao seu redor.

Assim, a tradição da descrição linguística acaba por forçar categorias das mais diversas cosmogonias à percepção de uma única visão de mundo: a indo-europeia. Isso nos remete aos *pés de lótus*. O padrão de beleza instaurado por um juízo machista milenar chinês impunha uma automutilação feminina, quando as mulheres literalmente quebravam os ossos dos pés para dobrá-los e encaixá-los em pequeninos sapatos, caricatos como pés de bonecas. Algo similar ocorre ao se tentar “traduzir” diversas percepções de mundo em categorias que muitas vezes não são compatíveis, resultando em adaptações categoriais.

Nas palavras de Joseph Errington (2001, p. 20): “representações metalinguísticas da fala estrangeira, emolduradas em línguas mais familiares aos europeus, tornou possível, de forma recorrente, a figuração da linguagem entre as ‘características culturais e representacionais da autoridade colonial’”. O que está em jogo, portanto, são as fontes das “certezas linguísticas autoritárias” (GREENBLATT, 1991, p. 89), uma vez que estão arraigadas em juízos hierárquicos de línguas e povos (OLENDER, 2012).

#### **4. Palavras finais**

O presente texto pretendeu fazer um exercício de desnaturalização do que se entende tradicionalmente por categoria gramatical, apresentada aqui como uma invenção ocidental. Minha discussão foi motivada pela defesa deferida por teorias linguísticas de uma inflexibilidade nos padrões de realização de algumas categorias semântico-gramaticais.

A noção de categoria gramatical deve ser entendida como uma ilusão metodológica, ou emprestando o termo de Roman Jakobson, uma ficção técnica, ou, ainda, um delírio de uma lógica genealógica eurocêntrica, nas palavras de Maurice Olender. Essa ilusão, entretanto, ganhou ares de verdade através da história e tornou-se um dogma incorruptível na visão de puristas teóricos (ou teóricos puristas). Incluo-me, muitas vezes, no lugar desse purismo e é a partir desse lugar que procurei suscitar essa reflexão.

A atualização conceptual que dá origem às categorias linguísticas, portanto, precisa acompanhar as diferenças nas relações que representam e sofrer suas metamorfoses, já há muito refreadas. Podemos aqui reinterpretar o “normal” coseriano se assumimos que o que modifica um sistema linguístico (ou qualquer mecanismo que o valha) é a atualização da norma linguística, que, como consequência, reflete uma atualização do sistema, do funcionamento da língua. Roberto Gomes Camacho, revisando o conceito de Eugenio Coseriu (1979), bem lembra que “a norma inclui o que na fala é repetição de modelos anteriores: de um lado, sua definição, elimina tudo que na fala é momentâneo e ocasional; de outro, conserva os aspectos comuns que se podem comprovar nos atos lingüísticos e seus modelos” (CAMACHO, 1981, p. 20).

Essa pasteurização constituiu uma centralização categorial nesse ser aristotélico, ao redor do qual orbitam todas as possíveis predicções das coisas, apagando quaisquer outras formas de ser e de percebê-la(o), o que teve como consequência a impossibilidade de esboçar novos contornos de possíveis predicados.

## Referências

- ABELSON, Paul. **As sete artes liberais**: Um estudo sobre a cultura medieval. Tradução de Nelson Dias Corrêa. Campinas: Kírion. 2019 [1906].
- BOAS, Franz. **Race, Language and Culture**. New York: The Macmillan Company, 1940.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua X tradição gramatical. Campinas: Mercado das Letras. 1997.
- BURKE, Peter. **Languages and communities in early Modern Europe**. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: [https://doi.org/10.1017/CBO9780511617362\\_2004](https://doi.org/10.1017/CBO9780511617362_2004).
- CAMACHO, Roberto Gomes. Norma, Ideologia e a Teoria Da Linguagem. **Alfa**, v. 25, p. 19-30. 1981.

- CANÇADO, Márcia; AMARAL, Luana. **Introdução à Semântica Lexical**. Papéis temáticos, aspecto lexical e decomposição de predicados. Petrópolis: Vozes, 2016.
- CARVALHO, Danniell da Silva. **A estrutura interna dos pronomes pessoais em português brasileiro**. Tese de doutorado, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.
- CARVALHO, Danniell da Silva. Geometria de traços e a sintaxe de pronomes no português brasileiro. *In*: VELOSO, João; BRITO, Ana Maria Barros; SILVA, Fátima; FIÉS, Alexandra. **Textos Seleccionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Lisboa: Tipografia Nunes Lda, p. 245-261, 2010.
- CARVALHO, Danniell da Silva. **The Internal Structure of Personal Pronouns**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2017.
- CHOMSKY, Noam. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110884166>. 1981
- CHOMSKY, Noam. **The Minimalist Program**. Cambridge: MIT Press. 1995
- CHOMSKY, Noam. Minimalist inquiries: the framework. *In*: MARTIN; Roger; MICHAELS, David; URIAGEREKA, Juan (Eds.). **Step by Step: Essays on Minimalist Syntax in Honour of Howard Lasnik**. Cambridge: MIT Press: 89-155. 2000.
- CONNELL, Raewyn. **Southern theory: the global dynamics of knowledge in social science**. Cambridge: Polity. 2007.
- COSERIU, Eugenio. **Teoria da linguagem e lingüística geral: cinco estudos**. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Editora EDUSP. 1979.
- DRYER, Matthews Syngé. Are Grammatical Relations Universal? *In*: BYBEE, Joan; HAIMAN, John; THOMPSON, Sandra. (orgs.). **Essays on Language Function and Language Type: Dedicated to T. Givón**. Amsterdam: John Benjamins, p. 115-143. DOI: <https://doi.org/10.1075/z.82.09dry>. 1997.
- ERRINGTON, Joseph. Colonial Linguistics. **Annual Review of Anthropology**, v. 30, p. 19-39. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.19>. 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da Prisão. 2 ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes. 1999 [1975].
- GARVIN, Paul. Kutenai III: morpheme distributions (prefix, theme, suffix). **International Journal of American Linguistics**, n. 14, p. 171-187. 1948.
- GREENBLATT, Stephen. **Marvelous Possessions: The Wonder of the New World**. Chicago: Univ. Chicago Press. 1991.



- Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.
- HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009
- JEFFERS, Robert. J.; LEHISTE, Ilse. **Principles and Methods for Historical Linguistics**. Cambridge, Ma: MIT Press. 1982.
- KETEL, Els Elffers-van. **The historiography of grammatical concepts: 19th and 20th-century changes in the subject-predicate conception and the problem of their historical reconstruction**. Amsterdam/Atlanta, GA: Rodopi. 1991.
- LAW, Vivien. The Historiography of Grammar in the Early Middle Ages. **Historiographia Linguistica**, v. 20, n. 1, p. 1 – 23. DOI: <https://doi.org/10.1075/hl.20.1.03law>. 1993.
- MARTÍN ALCOFF, Linda. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, v. 1, n. 31, p. 129-143. DOI: 10.1590/S0102-69922016000100007. 2016 [2011].
- NEVES, Maria Helena Moura. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: Hucitec. 1987.
- NEVES, Maria Helena Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- NEVES, Maria Helena Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP. 2002.
- NEVES, Maria Helena Moura. **A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora UNESP. 2005.
- OLENDER, Maurice. **As línguas do Paraíso**. Arianos e semitas: um casamento providencial. Tradução de Bruno Feitler. São Paulo: Phoebus. 2012.
- PINKER, Steven. **Language learnability and language development**. Cambridge, MA: Harvard University Press. DOI: 10.2307/j.ctvjsf414. 1984.
- SAID, Edward Wadie. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.
- SAPIR, Edward. The grammarian and his language. **American Mercury**, v. 1, p. 149-155. 1924.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. Ed. Tradução de Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Cultrix. 2006 [1916].
- SLOBIN, Dan Isaac. The origins of grammaticizable notions: Beyond the individual mind. In: Dan I. Slobin (ed.). **The crosslinguistic study of language acquisition**. Vol. 5. Expanding the contexts. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 265-323. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315802541>. 1997.

SLOBIN, Dan Isaac. Form function relations: How do children find out what they are? In Melissa Bowerman & Stephen C. Levinson (eds.). **Language acquisition and conceptual development**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 406-449. DOI:

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511620669>. 2001.

SLOBIN, Dan Isaac; HASPELMATH, Martin. An interview with Dan Slobin on diversity of categories, acquisition, and sign language. **Diversity Linguistics Comment: language structure throughout the world**, 27 jan. 2018. Disponível em:

[https://dlc.hypotheses.org/1008?fbclid=IwAR00cKIDw-73TCRLIUzRqqEUmWYAeWlQZRPSvVMqKxiUh\\_EZX6HhdTDr8Tg](https://dlc.hypotheses.org/1008?fbclid=IwAR00cKIDw-73TCRLIUzRqqEUmWYAeWlQZRPSvVMqKxiUh_EZX6HhdTDr8Tg). Acesso em 07 set. 2020.

TOULMIN, Stephen. **Human understanding**. Vol. I. Oxford: Oxford university Press. 1972.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Macrostructures**: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1980.

VIVAI, Cosimo Bartolini Salimbeni. **Uma leitura do De vulgari eloquentia de Dante Alighieri**. Vol. 1. Dissertação de Mestrado em Língua e Literatura Italiana. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

# **SOBRE A CLASSIFICAÇÃO TRADICIONAL DO SUJEITO DA SENTENÇA**

1

## **ON THE TRADITIONAL CLASSIFICATION OF SENTENCE SUBJECTS**

Adeilson Pinheiro Sedrins<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, parto da problematização apontada em Duarte (2009) referente à tradicional classificação do sujeito da sentença, que mistura critérios de diferentes naturezas e não apresenta, dessa forma, um sistema de classificação coerente, relacionando essa tradicional classificação à prescrição de usos da concordância verbal no português. Mais especificamente, discuto a tipologia do sujeito apresentada na gramática normativa de Almeida (2009), enfatizando as construções do tipo verbo+se, como aquelas em que a necessidade da existência da categoria de um “sujeito indeterminado” é crucial para o estabelecimento de normas prescritivas no uso da concordância verbal. Essas construções, tradicionalmente, podem dividir-se em dois tipos: aquelas denominadas de passiva sintética, com sujeito expresso, e aquelas em que o sujeito é indeterminado. A transitividade verbal (tal como é apresentada tradicionalmente) é fator crucial para a diferenciação desses dois tipos de construção, tendo em vista que verbos transitivos diretos entrariam na constituição de passivas sintéticas e verbos intransitivos e transitivos indiretos entrariam na constituição de sentenças com sujeito indeterminado. Em discussões como a apresentada em Borges Neto (2013), essa diferenciação se apresenta infundada. Assim, a necessidade de se propor a existência da categoria “sujeito indeterminado”, para se discutir o fenômeno da concordância verbal, é enfraquecida e, enquanto tipologia, instaura confusão de critérios.

**Palavras-chave:** Sujeito. Concordância verbal. Passiva sintética. Sujeito indeterminado.

**Abstract:** This paper resumes the issue pointed out by Duarte (2009) regarding the traditional classification of subjects in a sentence – which combines criteria of different nature and fails to present a coherent system of classification – in order to relate it to the prescription of subject-verb agreement in Brazilian Portuguese. Specifically, the argument focuses on the types of subjects presented in the normative grammar of Almeida (2009) and highlights verb+se constructions as the ones for which the category of “indeterminate subject” plays a key role in the establishment of prescriptive norms for verb-subject agreement. Traditionally, these constructions are divided into pronominal passive form, which expresses the subject clearly, and the ones that present indeterminate subjects. The traditional understanding of verbal transitivity is essential to differentiate these two types of construction, since transitive verbs with direct objects form pronominal passive sentences whereas intransitive or transitive

---

<sup>1</sup> Este texto retoma parte da discussão apresentada em Sedrins (2020b), com ligeiras modificações. Aqui centro a discussão na classificação do sujeito em um manual de gramática normativa (ALMEIDA, 2009), observando as construções do tipo *verbo+se*. Além disso, também apresento a abordagem da temática em um livro didático do 9º ano do ensino fundamental, utilizado em escolas públicas do município de Serra Talhada – Pernambuco. Essa abordagem, conforme será vista, é exclusivamente pautada na gramática tradicional.

<sup>2</sup> Professor de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. Participou do PET Letras Ufal no período de 2002 a 2004.

verbs with indirect objects form sentences with indeterminate subjects. Discussions as the one introduced in Borges Neto (2013) show this differentiation as unfounded. Therefore, demanding the proposition of the category “indeterminate subject” to discuss subject-verb agreement loses force at the same time that, as typology, it enables the confusion of criteria.

**Keywords:** Subject. Verbal Agreement. Pronominal Passive. Indeterminate Subject.

## 1. Introdução

Início o texto situando as motivações que me levaram para o tipo de reflexão que realizei neste artigo. A seleção do tema, que versa sobre a classificação tradicional do sujeito da sentença, se deu por se tratar de um dos tópicos de gramática de maior relevância para o estudo sobre o português e, sobretudo, para o ensino de gramática na escola básica. A discussão que apresento sobre a categoria “sujeito” foi pensada para ser levada, em formato de oficina, para professores de língua portuguesa que atuam na educação básica, no município de Serra Talhada, interior de Pernambuco, lugar em que se situa a Unidade Acadêmica de Serra Talhada da Universidade Federal Rural de Pernambuco, da qual fui docente entre os anos 2010 e 2018.

São reflexões fruto de um projeto de extensão, o GRAMEN – Gramática e Ensino – desenvolvido enquanto fui tutor do Programa de Educação Tutorial Linguística, Letras e Artes da UFRPE, cujos resultados se encontram registrados em Sedrins (2020a). Esse projeto buscou desenvolver novas metodologias para o ensino de gramática na educação básica, alinhando-se a uma abordagem científica no tratamento dos fenômenos das línguas naturais, enfatizando-se o português brasileiro.

A ideia do GRAMEN, no entanto, tem motivações em experiências pessoais vividas durante meu período enquanto bolsista (2002 – 2004) do então denominado na época de Programa Especial de Treinamento em Letras da Universidade Federal de Alagoas (PET Letras UFAL), quando tive a oportunidade e o privilégio de ter como tutora do Programa a Profa. Denilda Moura, que também me guiou como orientadora até o final do doutorado.

No período em que ingressei como bolsista do PET, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino de Língua Portuguesa, que constituem diretrizes para o ensino de português na Educação Básica, ainda eram orientações recentes, apesar de a primeira publicação ter ocorrido há seis anos (em 1997). Digo recente, pois, naquele momento, os PCN ainda não haviam sido efetivamente trabalhados com professores de escolas públicas de Maceió – cidade onde residia na época, conforme pode ser constatado a partir de relato apresentado em Morais (2001).

O ingresso no PET como bolsista foi logo marcado pela participação em um projeto de extensão, o RALPE – Reflexão e Análise Linguística vs. Produção Escrita, que foi coordenado pela Profa. Denilda Moura e envolvia alunos do PET, docentes do curso de Letras da UFAL e professores da educação básica, com vistas a

viabilizar uma proposta teórico-metodológica alternativa para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa que possibilitasse ao aluno de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, da rede pública estadual, o domínio da expressão oral e escrita, em situações de uso público da linguagem. (MOURA, 2001a, p. 7).

Entre outros temas, o estudo crítico dos PCN junto a professores da educação básica foi o ponto de partida, conforme pode ser constatado em Moura (2001a, b). Além da ênfase no ensino da produção oral e escrita e na leitura, o ensino de gramática e da variação linguística também foram temas abordados no projeto (MOURA, 2001a; MOURA; MORAIS, 2002). A participação no RALPE foi de extrema importância para a compreensão sobre o ensino de língua portuguesa na escola básica e sobre a formação do professor que atua nesse nicho. Entre as questões que mais me chamaram a atenção estava a do distanciamento entre o que era produzido nas Universidades sobre os fenômenos da gramática do português e o que se era praticado em termos de ensino de gramática na escola. Relatos sistematizados em Moura e Morais (2002) ratificam esse distanciamento, mostrando que o ensino de gramática na escola era predominantemente pautado pela abordagem da gramática tradicional.

Esse quadro, no entanto, parece ainda não ter sido satisfatoriamente alterado. É lícito dizer que, apesar de termos visto significativos avanços sobre o ensino da leitura e da produção dos gêneros textuais, o ensino de gramática pouco tem melhorado na escola básica, apesar dos esforços dos PCN, por exemplo, lançados há mais de duas décadas. Isso pode ser constatado nas experiências com professores no sertão pernambucano relatadas em Sedrins e Sibaldo (2017).

O exercício que proponho, então, é aquele proposto já em Borges Neto (2013), de desnaturalização do lugar da gramática normativa/tradicional, cujas definições, classificações têm servido, inclusive, como pano de fundo de teorias linguísticas. Conforme o autor pontua, linguistas renomados têm perpetuado, em suas análises, tanto a terminologia quanto às definições e critérios de identificação de categorias da gramática tradicional. O problema é que, como já se sabe, a abordagem da gramática tradicional não é uma abordagem científica

sobre a linguagem e, por isso, essa vertente precisa ser questionada frente a análises desenvolvidas com rigor científico (PILATI, 2017; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016).

O ponto específico tratado neste artigo diz respeito à mistura de critérios para a classificação do sujeito da sentença na gramática tradicional: há tipos de sujeito definidos por critério sintático e tipos de sujeito definidos por critério semântico. Essa observação de mistura de critérios não é uma novidade deste artigo e está sendo retomada a partir de Duarte (2009). A contribuição da discussão a ser apresentada é a de conjugar essa classificação tradicional com as regras prescritivas de concordância verbal. O sujeito indeterminado, um dos tipos de sujeito da sentença, de acordo com a abordagem da gramática normativa (cf. ALMEIDA, 2009), é definido por critério semântico, tornando-se uma categoria indispensável para sustentar uma regra prescritiva de concordância verbal. Os exemplos em (1) ilustram os padrões normativos de concordância, considerando a natureza do sujeito da sentença:

- (1) a. Alugam-se casas. (verbo deve ficar no plural, concordando com o sujeito “casas”)  
b. Precisa-se de entregadores. (verbo deve ficar no singular, pois o sujeito é indeterminado)

As construções tradicionalmente classificadas como passivas sintéticas, como a apresentada em (1a), têm sido objeto de investigação e de discussão de um número robusto de trabalhos (NUNES, 1990; SCHERRE, 2005; BORGES NETO, 2013, entre outros). Em oposição à abordagem tradicional da gramática normativa, os autores têm apresentado abordagens alternativas argumentando que “casas”, no exemplo em (1a), é objeto direto e não sujeito, o que implica repensar sobre o que ocorre na concordância apresentada nesse caso: uma concordância entre objeto direto e flexão verbal. Nessa perspectiva, sendo “casas” tomado como objeto direto, o sujeito, em (1a), é indeterminado, da mesma forma que em (1b). O que apresento de discussão sobre a categoria “sujeito” neste artigo não será aprofundado em um modelo teórico específico. O objetivo é apresentar uma discussão que busca desnaturalizar a tipologia de sujeito apresentada pela tradição gramatical, ao questionar a necessidade de se utilizar critérios mistos (sintático e semântico) para classificar o sujeito e tratar do fenômeno da concordância verbal. Ainda, é também objetivo deste artigo apresentar a abordagem do tema aqui explorado em um livro didático de língua portuguesa, no intuito de verificar em que medida as discussões no âmbito da abordagem científica sobre o fenômeno têm sido absorvidas por esse material.

Além desta seção de introdução, o artigo apresenta mais cinco seções: a seção 2, dedicada à apresentação da classificação tradicional do sujeito da sentença; a seção 3, dedicada à discussão sobre a abordagem da gramática normativa acerca do fenômeno da concordância verbal, considerando os diferentes tipos de sujeito; a seção 4, dedicada à discussão das construções na forma “verbo+se”, apresentando argumentos a favor de um sujeito indeterminado em construções classificadas pela gramática normativa como passivas sintéticas; a seção 5, dedicada à discussão de uma abordagem do fenômeno da concordância verbal em construções com “verbo+se”, em um livro didático, a fim de ilustrar como tem permanecido a abordagem da gramática tradicional, ignorando-se as reflexões realizadas nas pesquisas em linguística; por fim, apresentamos nossas considerações finais.

## 2. A classificação tradicional do sujeito

Duarte (2009) aponta para uma problemática na abordagem da gramática tradicional referente ao tratamento do sujeito, incluindo a mistura equivocada de critérios para a sua classificação. A autora observa que, em geral, as gramáticas tradicionais misturam critérios sintáticos e semânticos na enumeração dos tipos de sujeito. A classificação tradicional compreende a seguinte tipologia:

Quadro 1 – Classificação tradicional do sujeito da sentença

<b>Tipo de sujeito</b>	<b>Característica(s)</b>
<b>simples</b>	Apresenta explicitamente um núcleo.
<b>composto</b>	Apresenta explicitamente mais de um núcleo, em estrutura de coordenação.
<b>oculto</b>	Também referido como sujeito desinencial, é aquele não realizado por material fonológico e cuja referência pode ser recuperada pela flexão verbal (excluem-se casos de posição não preenchida do sujeito quando o verbo está na terceira pessoa do plural, <i>ex. Levaram o carro.</i> – esses tratados como casos de sujeito indeterminado).
<b>indeterminado</b>	Definido, geralmente, pelo critério semântico que corresponde a “aquele que não se quer identificar”.

Fonte: o autor.

Pelo que pode ser apreendido a partir do quadro 1, as noções de sujeito simples e sujeito composto são orientadas por um critério sintático, o da quantidade de núcleos identificados como sujeito. Para Almeida (2009), o sujeito é dito simples “quando representado por um só ente, ou por entes da mesma espécie, isto é, quando representado por um só nome no singular ou no plural”. Cunha (1986) recorre à noção de núcleo para definir o

sujeito simples: “quando o sujeito tem um só núcleo, isto é, quando o verbo se refere a um só substantivo, ou a um só pronome, ou a um só numeral, ou a uma só palavra substantivada, ou a uma só oração substantivada, o sujeito é simples”. Os exemplos em (2) são apresentados por Almeida (2009) e Cunha (1986), como casos com sujeito simples:

- (2) a. *Os livros são bons.* (ALMEIDA, 2009, p. 414)
- c. *Ninguém acreditava no que estava vendo.* (CUNHA, 1986, p. 138)
- d. *Desceram ambos para o armazém.* (CUNHA, 1986, p. 138)
- e. *Parece-me que o mundo desabava sobre mim.* (CUNHA, 1986, p. 139)

O sujeito composto, por sua vez, é definido por Almeida (2009, p. 414) como aquele “representado por entes diversos, ou seja, por mais de um substantivo, ou por mais de uma palavra ou expressão substantivada”; e, por Cunha (1986, p. 139), como aquele “que tem mais de um núcleo”. São exemplos de sujeito composto os apresentados em (3), retirados dos autores:

- (3) a. *Ser e não ser são coisas opostas.* (ALMEIDA, 2009, p. 141)
- b. *Passeamos juntos eu e ela* (CUNHA, 1986, p. 139)

Em relação às noções de sujeito oculto e sujeito indeterminado, essas apresentam em comum a não realização do sujeito. Antes de discutirmos a definição de cada um, gostaria de observar que a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) não traz, em sua enumeração na classificação do sujeito, o termo “sujeito oculto”. A NGB, assim como o faz também Almeida (2009), apresenta os seguintes tipos de sujeito: simples, composto e indeterminado, listando também o caso da oração sem sujeito. Almeida (2009) menciona o termo sujeito oculto apenas em uma nota, seguindo, na sua abordagem, a classificação da NGB. Cunha (1986), por outro lado, reserva seção para a discussão do sujeito oculto. Uma outra observação importante sobre o sujeito oculto é a de que a gramática normativa não apresenta regras prescritivas de concordância verbal envolvendo esse tipo de sujeito. Aqui existe uma relação importante para a qual chamo a atenção: a classificação da NGB apresenta apenas os tipos de sujeito que são mencionados nas regras prescritivas de concordância verbal.

Para a definição do sujeito oculto, observa-se a possibilidade de recuperação da referência pela morfologia verbal. Cunha (1986, p. 140) define esse tipo de sujeito da seguinte



forma: “é aquele que não está materialmente expresso na oração, mas pode ser identificado”. De acordo com o autor, o sujeito oculto pode ser identificado pela desinência verbal (4a, b, c), pela presença do sujeito em outra oração do mesmo período ou de período contíguo (4d), ou ainda “sugerido pela desinência de outro verbo” (4e). Em nota, Almeida (2009, p. 414) esclarece que sujeito oculto “é o facilmente subentendido, apresentando o exemplo retomado aqui em (4b):

(4) Exemplos de sujeito oculto

- a. (Eu) Acordo, sempre, antes do sol. (CUNHA, 1986, p. 140)
- b. (Nós) Precisamos estudar. (ALMEIDA, 2009, 414)
- c. (Vós) Choraríeis em segredo uma lágrima por mim? (CUNHA, 1986, p. 137)
- d. Enquanto isso, o mico espiralava tronco abaixo e (ele = o mico) pulava para o vinhático... (CUNHA, 1986, p. 140)
- e. Antes de (eu) iniciar este livro, imaginei construí-lo pela divisão do trabalho. (CUNHA, 1986, p. 141)

Quanto ao sujeito indeterminado, Cunha (1986, p. 141) observa que esse tipo de sujeito ocorre quando “o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento”. De acordo com o autor, há dois contextos em que ocorre o sujeito indeterminado: quando o verbo está na 3ª pessoa do plural (5a) ou na 3ª pessoa do singular (5b):

- (5) a. Nunca lhe deram nada.
  - b. Precisa-se de operários.
  - c. Falava-se baixo, num burburinho, num zunzum.
- (CUNHA, 1986, p. 141)

De maneira semelhante, em Almeida (2009, p. 414), o sujeito indeterminado é definido como aquele de “impossível identificação”, com dois tipos de verbo: (a) verbos a que o autor denominou de ativos, acidentalmente impessoalizados na 3ª do plural (6a) e (b) verbos acidentalmente impessoalizados na passiva (6b):

- (6) a. Dizem que ele vem.

b. Precisa-se de datilógrafo.

c. Assim se vai aos céus.

(ALMEIDA, 2009, p. 141)

Mais adiante, passo a discutir as sentenças que apresentam a estrutura *verbo+se*, como as ilustradas em (5b, c) e (6b, c), que apresentam casos de sujeito indeterminado. Nesse contexto específico, a noção de *sujeito indeterminado* é necessária para a aplicação de uma norma prescritiva de concordância verbal.

À classificação tradicional exposta no quadro 1, são também adicionados os casos de “orações sem sujeito”, conforme bem ressalta Duarte, apesar de o sujeito ser um termo dito como “essencial” da oração. Os casos classificados tradicionalmente de “oração sem sujeito” têm recebido um tratamento bastante diferente em abordagens formais sobre o estudo da sentença e, aqui, refiro-me aos estudos em sintaxe desenvolvidos sob a perspectiva do gerativismo chomskyano. Nesse modelo, casos classificados pela tradição gramatical como “oração sem sujeito” são reinterpretados como casos em que a posição de sujeito não é preenchida por material realizado fonologicamente. Em línguas como o inglês e o francês, orações com verbos do tipo *chover*, por exemplo, são realizadas com o preenchimento da posição de sujeito por um pronome de caráter expletivo (ex. ing. *It rains*, fra. *Il pleut* ). A noção de sujeito da sentença, nessa perspectiva, é estritamente sintática, refere-se a uma posição na sentença que apresenta características peculiares, como, por exemplo, desencadear a concordância com a flexão verbal e estar relacionada a uma posição de Caso, no português, ao Caso nominativo.

A noção de “oração sem sujeito”, que se configura como um verdadeiro paradoxo com a ideia de sujeito como termo essencial da oração, encontra relação, na gramática normativa, com regras de uso da concordância verbal. É lançando mão dessa noção que os manuais prescrevem e justificam, em sentenças com verbos impessoais, o uso no singular. Nesse sentido, Almeida (2009, p. 533), por exemplo, aponta para a forma no singular que deve ser usada do verbo *fazer* quando impessoal: “Faz dois dias que chove” e não: “Fazem dois dias... que chovem”.

Em relação a essa classificação tradicional do sujeito, Duarte (2009) observa que o mesmo critério que classifica o sujeito em ‘simples’ ou ‘composto’ deveria ser adotado em relação à classificação de outros sintagmas como o objeto direto composto e o objeto indireto composto, por exemplo, já que, na definição de “composto”, observa-se a ideia de estruturas

coordenadas, algo que favoreceria a compreensão do fenômeno da coordenação, que geralmente é abordado na gramática tradicional apenas na relação entre sentenças (orações coordenadas).

A autora observa também que “classificar um sujeito como ‘oculto’ (ou ‘subentendido’, ‘desinencial’, entre outros tantos nomes) só faz sentido se a ele se opuser o sujeito ‘expresso’”. Da mesma forma, o tratamento reservado para o sujeito indeterminado, definido por uma noção semântica, só faz sentido se considerado com o sujeito determinado, com referência definida. (DUARTE, 2009, p. 195).

Considerando que a gramática normativa é responsável pela prescrição do uso de uma variedade padrão e que o fenômeno da concordância verbal é alvo de estigmatização social (o uso de formas não-padrão se associa a fatores como menor escolaridade/ menor prestígio social, por exemplo), sugiro que, a fim de garantir uma abordagem do que considera ser a forma “correta” de realizar a concordância verbal no português, a gramática normativa acaba por sustentar uma abordagem incoerente em relação aos critérios para a classificação do sujeito. Isto é, ao lado do sujeito simples e do sujeito composto, definidos por critérios sintáticos, a abordagem tradicional acrescenta o sujeito indeterminado, definido por critério semântico, a fim de proceder à abordagem das normas prescritivas para a concordância verbal.

O argumento a favor dessa ideia é o fato de que as duas entidades que conferem as mais flagrantes incoerências em relação à classificação do sujeito na gramática tradicional são as noções de “sujeito indeterminado”, definido por um critério semântico, e a “oração sem sujeito”, que entra em paradoxo com a noção de sujeito como termo essencial da oração. No universo da gramática normativa, a menção a essas categorias apresenta-se imprescindível na prescrição de usos de formas de concordância verbal: a noção de sujeito indeterminado é imprescindível para se decidir qual a morfologia verbal “correta” (singular ou plural) nos contextos com *verbo+se*; a noção de oração sem sujeito é, por sua vez, imprescindível para se decidir a morfologia “correta” de uso de verbos impessoais.

Exploro, a seguir, parte da abordagem das regras de concordância verbal apresentada em Almeida (2009), autor escolhido por representar um modelo típico de gramática normativa que está em circulação no mercado de livros no Brasil. A edição analisada é a 46<sup>a</sup>, número que pode ser tomado como índice do seu êxito. A discussão, por sua vez, irá se centrar nas construções do tipo *verbo+se*, por se apresentarem como o contexto em que a tipologia

tradicional de sujeito parece ter “sentido de existir”, a fim de se prescreverem formas que seriam “corretas” de uso de concordância verbal.

### 3. As normas prescritivas de concordância verbal

A regra geral de concordância verbal prescrita pela gramática normativa é a de que o verbo deve concordar em pessoa e número com o sujeito. Assim, se o sujeito está no plural, o verbo também deverá ir para o plural.

Na gramática de Almeida (2009), a concordância verbal é abordada em dois capítulos (capítulos 50 e 51). No capítulo 50, a concordância é discutida para os casos de sujeito simples. Aliás, há uma seção no capítulo com esse título (sujeito simples) e é nela em que se apresenta a regra geral de concordância, transcrita a seguir:

#### Concordância verbal Sujeito Simples

709 – Regra geral: - o verbo concorda com o sujeito em *número* e *pessoa*.  
Quer isso dizer que o verbo deverá ir para o mesmo número e pessoa do sujeito.

Está claro que é o verbo que deve concordar com o sujeito e não o sujeito com o verbo, porque o verbo é que depende do sujeito e não o contrário. Exemplos:

- a) **Eu** quero  
(1ª pes. sing.) (1ª pes. sing.)  
b) **Tu** não sabes isso  
(2ª pes. sing.) (2ª pes. sing.)  
c) **Os meninos** fugiram  
(3ª pes. pl.) (3ª pes. pl.)  
d) **Vendem-se** casas  
(3ª pes. pl.) (3ª pes. pl.)  
(ALMEIDA, 2009, p. 441)

A primeira observação que faço das afirmações de Almeida (2009) é sobre a ênfase que o autor reserva ao papel do verbo como coadjuvante, dependente do sujeito. Abordagens mais recentes na linguística teórica têm observado o papel central que o verbo tem na estrutura sintática, sendo, na verdade, o item a partir do qual uma sentença é projetada. São informações previstas na entrada lexical do verbo que limitam o número de argumentos que uma sentença irá apresentar. Assim, um verbo do tipo *amar* requer dois argumentos (um que se refere a quem ama e outro que se refere à coisa amada), um verbo do tipo *correr* geralmente requer apenas um argumento (um constituinte que se refere àquele/àquilo que

corre)<sup>3</sup>, e por assim em diante. Duarte (2009) apresenta uma proposta para o estudo da oração em que se parta do verbo, em vez da tradicional abordagem que parte do estudo do binômio sujeito-predicado.

Dizer que o verbo depende do sujeito, mesmo que se tenha em mente o fenômeno da concordância, ignora o fato de que é o verbo que, entre seus argumentos, seleciona o sujeito. Ainda, é desconsiderar que o fenômeno da concordância é variável no português, podendo o verbo permanecer no singular, a depender da variedade dessa língua.

O capítulo 50 prossegue com uma lista de “regras especiais” de concordância, as quais não irei discutir por fugir ao escopo da discussão. No capítulo 51, é apresentada a regra geral para os casos de sujeito composto: “O sujeito composto leva o verbo para o plural, pelo fato de concorrer na ação verbal mais de um praticante” (ALMEIDA, 2009, p. 448).

Perceba que a concordância verbal é abordada na gramática de Almeida considerando-se dois casos: os casos de sujeito simples (capítulo 50) e os casos de sujeito composto (capítulo 51). E quanto ao sujeito indeterminado?

Para um dos exemplos que transcrevemos de Almeida um pouco antes, mais especificamente o último exemplo (Vendem-se casas), o autor apresenta uma nota que diz o seguinte: “De tal concordância (Vendem-se casas) temos já conhecimento (V. § 391, 2)<sup>4</sup>. Acrescentemos agora: Em orações como “Ouvem-se de vozes”, o *de* traz ideia de partitivo, mas não impede a concordância do verbo com o sujeito”. (ALMEIDA, 2009, p. 441, nota 1). A nota de Almeida refere-se à seção de morfologia da sua gramática, em um espaço reservado para a discussão da categoria *verbo*, no que se refere à voz (passiva). Tradicionalmente, construções com verbos transitivos diretos acompanhados com o pronome *se* são classificadas como construções passivas.

A seguir, transcrevo parte relevante para a discussão.

(A voz passiva pode ser indicada) “mediante o pronome *se*, que então se diz *pronome apassivador*, este caso se dá sempre que o **sujeito** (grifo meu) é ente inanimado, conseqüentemente incapaz de praticar a ação verbal, ou quando o sentido da oração mostra que o **sujeito** (grifo meu) é apenas paciente.

---

<sup>3</sup> Exceto os casos em que o verbo *correr* passa a ser transitivo direto como em “João correu uma maratona”, apresentando, então, dois argumentos.

<sup>4</sup> O uso do sinal § indica o parágrafo na gramática de Almeida (2009). O autor, nesse parágrafo, faz referência a uma discussão sobre a voz passiva no português. Parte dessa passagem, retirada da página 210 da gramática, é transcrita mais adiante neste artigo.

Na oração: ‘Alugam-se casas’ – *casas* não pratica a ação de *alugar*, e, sim, recebe, sofre tal ação, o que equivale a dizer que *casas* não é o agente mas o paciente da ação verbal. O verbo é passivo, e essa passividade é indicada pelo pronome *se*. A oração ‘Alugam-se casas’ é idêntica à oração ‘Casas são alugadas’; em ambas o **sujeito** (grifo meu) é *casas*, que, pelo fato de estar no plural, deverá levar também para o plural o verbo; dizer ‘Aluga-se casas’ é erro igual a dizer ‘Casas é alugada’.

Constituem, conseguintemente, erros inomináveis, construções como: ‘Vende-se livros usados’ – ‘Conserta-se relógios’ – ‘Reforma-se chapéus.’ (ALMEIDA, 2009, p. 210)

Em linhas gerais, a voz passiva é discutida pelo autor, considerando os contextos de verbos transitivos diretos realizados com o pronome *se*, além dos casos em que se têm verbos auxiliares mais participio (ex: *Fui visto*) – excluídos da nossa discussão por não serem escopo da nossa explanação. Observe que é crucial a alternância entre “Alugam-se casas” para “Casas são alugadas”, a fim de comprovar que, de fato, “casas” tem a função de sujeito, na argumentação apresentada por Almeida.

Uma análise dos próprios exemplos apresentados em Almeida (2009), na discussão da voz passiva, aponta para uma maior necessidade de esclarecimentos. Refiro-me, em particular, ao exemplo “Ouvem-se de vozes”, em que o autor observa haver uma leitura partitiva, considerando “vozes” um caso de sujeito simples. Para esse exemplo, uma alternância para “De vozes são ouvidas” não é possível.

Construções que aparentemente apresentam a mesma forma (verbo+se), mas que não permitem a alternância, não seriam construções com sujeito expreso, como a construção apresentada em (7):

- (7) a. Precisa-se de enfermeiros > \*Enfermeiros são precisados.

O que ocorre na sentença apresentada em (7) é, de acordo com Almeida (2009), um caso de sujeito indeterminado. Para esse tipo de construção, a impossibilidade da alternância observada deve-se ao fato de *de enfermeiros* não ser o sujeito, não podendo, por isso, ocupar a posição reservada ao sujeito na forma analítica (\*Enfermeiros são precisados). Essa informação é encontrada na seção destinada à discussão do pronome *se*, no capítulo 25 da gramática do autor.

Empregava o latim a voz passiva com os verbos intransitivos e com os verbos transitivos indiretos para indicar *impessoalidade*, isto é, para indeterminar o sujeito do verbo, *ficando o verbo sempre no singular*.

[...] Outros exemplos em que entram verbos *intransitivos* e verbos *transitivos indiretos*, empregados com o *se*, para indicar **indeterminação do sujeito** (grifo meu):

Verbos *intransitivos*: ‘No Rio de Janeiro *passeia-se* muito’ – ‘Quanto mais *se sobe*, mais *se desce*’.

Verbos *transitivos indiretos*: ‘Precisa-se de costureiras’ – ‘Trata-se de caso incurável’ – Entretanto, *procedeu-se* ao inventário dos objetos’

**Nota:** Dizer “Precisam-se de costureiras” – ‘Tratam-se de casos omissos’ – é dizer tolice em português, pois *costureiras* e *casos omissos* não constituem sujeitos dos verbos; o sujeito, como vimos, é indeterminado, devendo o verbo ficar no *singular*. (ALMEIDA, 2009, p. 217-218)

Chamo a atenção para três pontos nessa abordagem de Almeida. O primeiro diz respeito à fragmentação da informação sobre o tratamento de questões que dizem respeito à concordância, pois, para se ter uma visão do conjunto de casos sobre o fenômeno, tem-se de percorrer o manual para além dos capítulos 50 e 51, destinados à discussão da concordância verbal. O segundo ponto diz respeito ao caráter preconceituoso da abordagem do autor ao avaliar uma possível variação de uso na concordância verbal, nesses contextos, como casos de tolice.

O terceiro ponto diz respeito à relação estabelecida pelo autor entre sujeito indeterminado e concordância. Para os casos em que a construção na forma *verbo+se*, tem-se o verbo igual a *transitivo indireto* ou a *intransitivo*, o sujeito da sentença é indeterminado e o verbo deve ficar no singular.

Assim, a categoria “sujeito indeterminado”, cuja definição envolve critérios de natureza semântica, é evocada nas regras prescritivas de uso da concordância verbal, para se tratar sobre qual é o uso correto diante de construções nas formas *verbo+se*. A concordância verbal, nesse contexto sintático, bem como a classificação do SN que segue essa forma, tem sido, há muito, ponto de discussão em estudos linguísticos, os quais alegam a impropriedade de se diferenciar casos com sujeito expresso/claro (em que tradicionalmente haveria, portanto, uma passiva sintética. Ex.: Alugam-se casas) e casos com sujeito indeterminado (Precisa-se de costureiras). Passo a discutir essa ideia na próxima seção.

#### **4. O problema da abordagem tradicional das construções *verbo+se***

Inúmeros trabalhos sobre a gramática do português têm se debruçado sobre as construções na forma *verbo+se* (NUNES, 1990; SCHERRE, 2005; BORGES NETO, 2013, entre outros), buscando tanto descrever como se dá a concordância do ponto de vista da variação, como também discutir as propriedades semânticas e sintáticas da construção.

Sobre a possibilidade de se obter uma passiva analítica (Casas são alugadas) a partir de uma passiva sintética (Alugam-se casas), Scherre (2005, p. 83) observa que “a correlação entre a suposta passiva sintética (...) e a virtual estrutura passiva analítica correspondente (...) não é específica desse tipo de estrutura”. A autora aponta para a possibilidade de qualquer estrutura ativa apresentar uma passiva analítica correspondente, como ocorre com sentenças como em (8):

- (8) a. Cartomantes jogam búzios.  
b. Búzios são jogados por cartomantes.

(SCHERRE, 2005, p. 83)

A autora ainda retoma, entre outros autores, o argumento apresentado em Nascentes (1938, 1959), sobre ter-se um sujeito indeterminado nas denominadas passivas sintéticas, o qual transcrevo a seguir:

Nas frases de sujeito indeterminado indicado pela partícula *se*, nas quais haja objeto direto no plural, o verbo por atração concorda com o objeto direto. Ex. Vendem-se casas. Tais frases são de sentido ativo e não passivo. A ideia é que alguém, que não se sabe quem seja, vende casas e não que casas sejam vendidas por alguém. A prova é que na linguagem vulgar o verbo vai para o singular (NASCENTES, 1938, p. 261; 1959, p. 28-29 *apud* SCHERRE, 2005, p. 80).

Essa abordagem de sujeito indeterminado em sentenças tradicionalmente classificadas como passivas sintéticas também é apresentada em Said Ali (1957 *apud* SCHERRE, 2005, p. 80-81): “(...) em *compra-se o palácio e morre-se de fome*, o pronome *se* sugere, na consciência de todo o mundo, a ideia de alguém que compra, de alguém que morre, mas que não conhecemos ou não queremos nomear”. Borges Neto (2013), retomando Said Ali, observa também a não equivalência entre construções do tipo “Aluga-se esta casa” e “Esta casa é alugada”. Para a primeira, a interpretação é a de que alguém colocou a casa para ser alugada, ela está vazia, e na segunda é a de que os moradores da casa pagam seu aluguel.

Somado a isso, o sintagma nominal (SN) que aparece nos contextos tradicionalmente classificados como passivas sintéticas apresenta características geralmente observadas para o objeto do verbo. A primeira delas é a característica semântica: esse SN não apresenta função semântica de agente, tal como objetos de verbo não apresentam. Ainda, a posição de realização do SN é pós-verbal, posição geralmente associada ao objeto do verbo.



Ainda sobre esse tipo de construção, Borges Neto (2013) chama a atenção para o problema teórico que a abordagem tradicional apresenta ao distinguir, entre as construções na forma verbo+se, aquelas que são passivas sintéticas e aquelas em que se tem um sujeito indeterminado. Esse problema consiste em multiplicar o número de entidades teóricas para se chegar a uma generalização sobre um fenômeno linguístico. No caso das sentenças em análise, essa multiplicação se dá na criação de um “se”. Índice de indeterminação de sujeito e um “se” apassivador.

Por fim, cabe ainda observar que o padrão de concordância atestado em construções tradicionalmente classificadas como passivas sintéticas é variável. Scherre (2005) apresenta dados de jornais portugueses escritos na década de 1990 em que ocorre tanto a forma “*vendem-se andares novos*” como também “*vende-se andares no Lumiar*” (SCHERRE, 2005, p. 86). Said Ali classifica a concordância em construções do tipo *Doam-se órgãos* como falsa concordância, por reconhecer que *órgãos* é objeto direto do verbo *doar* (cf. SAID ALI, 1957, p. 93-99 *apud* SCHERRE, 2005, p. 81). Camara Jr. (1976) observa que, para essas construções, “o padrão espontâneo é de um verbo fixado no singular, para designar uma atividade sem ponto específico de partida, ou sujeito, mas com um ponto de chegada, ou objeto: *já se escreveu muitas cartas, vê-se ao longo nuvens ameaçadoras*, etc.” (CAMARA JR. p. 172-174 *apud* SCHERRE, 2005, p. 81).

Nunes (1990), em um estudo diacrônico sobre as construções com *se* indeterminador e *se* apassivador, observou que no português brasileiro a construção com *se* indeterminador (ex.: *Aluga-se casas*) tornou-se canônica, ficando a construção com *se* apassivador (*Alugam-se casas*) reservada à escrita<sup>5</sup>.

## 5. Uma observação da abordagem do fenômeno em um livro didático

Ao analisar um livro didático de língua portuguesa de 9º ano, utilizado em escolas públicas no município de Serra Talhada, entre os anos 2011 a 2013, *Tudo é linguagem*, de Borgatto, Bertin e Marchezin (2011), é possível observar que a discussão sobre a concordância verbal se dá exclusivamente pela abordagem da gramática tradicional. Os tópicos de gramática são abordados em seções intituladas “Língua: usos e reflexão”. Apresento, na figura a seguir, a abordagem sobre o fenômeno da concordância envolvendo as construções do tipo *verbo+se*:

---

<sup>5</sup> Na perspectiva do autor, nas sentenças em que o verbo apresenta morfologia de plural, *se* apresenta papel de apassivador. Independente da distinção estabelecida pelo autor, o que nos interessa é a constatação, em sua pesquisa, de que diacronicamente a forma *Aluga-se casas* vai se estabelecendo.

Figura 1: Abordagem do fenômeno da concordância verbal para o contexto de passiva sintética em Borgatto, Bertin e Marchezin (2011)

**Língua: usos e reflexão**

Concordância verbal (2)

**1. Voz passiva com pronome apassivador se**

Os verbos transitivos diretos podem ser empregados na voz passiva com o pronome se. Nesse caso, a concordância será feita com o sujeito presente na frase:

Vende-se	<b>moto.</b>	Vendem-se	<b>motos.</b>
verbo	sujeito	verbo	sujeito
trans. direto	singular	trans. direto	plural
e pronome		e pronome	
apassivador		apassivador	

Encontraram-se **diversos sobreviventes** sob os escombros.

v. trans. direto e  
pron. apassivador

sujeito plural

Unidade 7 – Manifesto 215

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezin (2011, p. 215)

A abordagem apresentada na figura 1 surpreende pela falta de mais informações acerca da construção sintática em estudo. Isto é, não há apresentação nem uma retomada do que seja um verbo na voz passiva, um verbo transitivo direto e um sujeito. Os exemplos apresentados não consideram o fenômeno da variação linguística, abordam apenas casos de concordância padrão esperado para esses contextos. Rapidamente, nesse sentido, observa-se a incoerência entre o título que nomeia a seção (Língua: usos e reflexão), uma vez que (i) há exclusão de outros usos, como aqueles em que o verbo ficaria no singular, dada a variação linguística; (ii) não há espaço para a reflexão acerca do funcionamento da estrutura e das propriedades que conferem aos termos destacados o *status* de sujeito da sentença.

Os autores seguem a discussão sobre a concordância verbal, abordando os casos de sujeito indeterminado, em construções do tipo *verbo+se*:

**Verbo acompanhado de pronome *se*, indicador de indeterminação do sujeito**

Os verbos que **não** forem transitivos diretos, quando seguidos do pronome *se* (índice de indeterminação do sujeito), ficam na terceira pessoa do singular:

Sujeito indeterminado – Necessita-se de reforços urgentes. (v. na 3ª pes. do singular)

Sujeito indeterminado – Assiste-se a bons filmes nos canais pagos. (v. na 3ª pes. do singular). (BORGATTO, BERTIN E MARCHEZIN, 2011, p. 216)

Novamente, é possível observar a falta de uma abordagem adequada sobre o fenômeno, sem a apresentação dos conceitos básicos envolvidos na regra de uso (transitividade verbal, índice de indeterminação do sujeito), sem considerar o fenômeno da variação e sem uma abordagem didática, coerente e reflexiva sobre em que medida as alegadas construções com *se* enquanto índice de indeterminação do sujeito são de fato diferentes (se são) das construções em que o *se* é partícula apassivadora.

## 6. Considerações finais

Diante do exposto, gostaria de pontuar duas questões. A primeira delas, já mencionada na introdução deste artigo, diz respeito ao distanciamento entre o que é produzido na Universidade e o que ainda é praticado nas aulas de língua portuguesa, no que se refere, pelo menos, ao conteúdo de gramática. Trata-se, ainda, de uma distância enorme. A discussão sobre a impropriedade de se distinguir entre as construções nas formas *verbo+se* aquelas com sujeito expreso e aquelas com sujeito indeterminado não tem alcançado o espaço da escola.

Um exemplo disso pode ser constatado na abordagem do fenômeno no livro didático de Borgatto, Bertin e Marchezin (2012), conforme exposto na seção anterior. Os autores, ao abordarem o fenômeno da concordância verbal, mantêm a abordagem tradicional, distinguindo, entre as construções na forma *verbo+se*, aquelas com sujeito expreso e aquelas com sujeito indeterminado, sem apresentarem, no entanto, nenhuma reflexão teórica que sustente a distinção.

O segundo ponto é o da necessidade de se ampliar a investigação aqui iniciada, a fim de averiguar a relação entre a tipologia de sujeito na sentença e as normas prescritivas de concordância verbal. Esse estudo irá promover uma melhor compreensão sobre (a) o que de fato ocorre nos contextos de *verbo+se*; (b) as origens da denominação “sujeito indeterminado”; (c) a compreensão sobre o papel da referência na tipologia do sujeito e no fenômeno da concordância verbal.

Finalmente, cabe reforçar que a bibliografia sobre a categoria sujeito no português é ampla, cito apenas algumas para ilustrar: Kato e Duarte (2017), Martins (2013), Duarte (2012), Scherre (2005), Figueiredo Silva (1996) e vários trabalhos citados por esses autores. No entanto, ao meu ver, ainda precisamos compreender melhor as bases epistemológicas do universo da gramática tradicional em relação às origens da tipologia do sujeito e suas regras prescritivas de uso de concordância verbal.

## Referências

- ALMEIDA, N. M. de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 46.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Tudo é linguagem**, 9. ano. São Paulo: Ática, 2011.
- BORGES NETO, J. Ensinar gramática na escola? **ReVEL**, edição especial, n. 7, p. 68-83, 2013.
- CUNHA, C. F. **Gramática da língua portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.
- DUARTE, M. E. L. (Org.). **O sujeito em peças de teatro: (1833-1992) – estudos diacrônicos**. São Paulo: Parábola, 2012.
- DUARTE, M. E. Termos da oração. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 185-203.
- FIGUEIREDO-SILVA, M. C. **A posição sujeito no português brasileiro: frases finitas e infinitivas**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- KATO, M.; DUARTE, M. E. L. O sujeito no português brasileiro e sua tipologia. In: PILATI, E.; SALLES, H. L.; NAVES, R. (Orgs.). **Novos olhares para a gramática do português brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 13-42.
- MARTINS, M. A. Sobre (a necessidade de) o ensino de gramática: explorando aspectos da sintaxe do sujeito no português brasileiro. In: MARTINS, M. A. (Org.). **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRN, 2013, p. 189-207.
- MOURA, D. Apresentação. In: MOURA, D.; MORAIS, G. (Orgs.). **Ler e escrever para quê?** Maceió: Edufal, 2001a. p. 7 – 9.
- MOURA, D. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de português. In: MOURA, D.; MORAIS, G. (Orgs.). **Ler e escrever para quê?** Maceió: Edufal, 2001b. p. 13 – 20.
- MOURA, D.; MORAIS, G. (orgs.). **Ler e escrever: rumo à compreensão e à interação com o mundo**. Maceió: Edufal: 2002.
- NUNES, J. M. **O famigerado SE: uma análise sincrônica e diacrônica das construções com SE apassivador e indeterminador**. 1990. 172f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.
- OLIVEIRA, R. P. de; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. São Paulo: Vozes, 2016.
- PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes editores, 2017.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

SEDRINS, A. P. (Org.). **Língua, gramática e ensino**. Recife: Pipa comunicação, 2020a.

SEDRINS, A. P. O estudo da categoria sujeito: definição, identificação e classificação. In: SEDRINS, A. P. (Org.). **Língua, gramática e ensino**. Recife: Pipa comunicação, 2020b. p. 115-173.

SEDRINS, A. P.; SIBALDO, M. A. (Orgs.). **Conectando saberes na escola**: linguística, literatura, educação e ensino de línguas: reflexões, relatos e propostas de atividades. Recife: Pipa comunicação, 2017.

## TRAGÉDIA E SENTIMENTO TRÁGICO EM *O MARINHEIRO*, DE FERNANDO PESSOA

### TRAGEDY AND TRAGIC FEELING IN *O MARINHEIRO*, BY FERNANDO PESSOA

Mariana Cavalcante Oliveira<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo analisar o drama estático *O marinheiro* (1913), de Fernando Pessoa, a partir do diálogo que foi possível estabelecer entre a obra pessoana e as categorias de tragédia, enquanto gênero teatral concebido na Grécia Antiga, e sentimento trágico, forma pela qual o espírito trágico se abate sobre o mundo moderno. Com este fito, foram utilizados como fundamentação teórica trabalhos já realizados sobre a obra, como os de Gagliardi (2011) e Bechara (2017), além dos textos de Aristóteles (2004), Easteling (1997) e Serra (2006; 2007) para tratar sobre o trágico. A análise revelou que algumas alusões à tragédia grega se fazem presentes em *O marinheiro*, em primeiro plano, através de elementos da narrativa tais como as personagens, o espaço e o tempo, principalmente ao passo que estes últimos estabelecerem uma relação com o círculo, forma que se relaciona à tragédia a partir de sua origem ligada ao dionisismo. Além disso, aponta-se como ao longo do drama as personagens sofrem com uma crise ontológica e vivem um tensão entre duas das categorias trágicas apontadas por Serra (2006): a da ignorância e a do conhecimento. Sendo assim, verifica-se como o trágico se apresenta numa roupagem moderna enquanto sentimento trágico da vida, revelando um vazio, uma espera de não sei o quê, e como ele ocorre mediante a tomada de consciência do trágico, por parte das personagens, perante as limitações do ser humano.

**Palavras-chave:** Fernando Pessoa. *O marinheiro*. Tragédia.

**Abstract:** This article aims to analyze the static drama *The sailor* (1913), by Fernando Pessoa, since it was possible to establish a dialogue between the work of Pessoa and the categories of tragedy, as a theatrical genre conceived in Ancient Greece, and tragic feeling, the tragic spirit falls upon the modern world. With that in mind, were used as reference, works which had already carried out on *The sailor*, such as those of Gagliardi (2011) and Bechara (2017), and, in addition, the texts of Aristotle (2004), Easteling (1997) and Serra (2006; 2007) to talk about the tragic. The analysis revealed that some allusions to Greek tragedy are present in *The Sailor*, in the foreground, through the elements of the narrative such as the characters, space and time, especially since the last two establish a connection with the circle, a form that relates to the tragedy from its origin linked to dionysism. In addition, it is pointed out how throughout the drama the characters suffer from an ontological crisis and live a tension between two of the tragic categories pointed out by Serra (2006): ignorance and knowledge. Thus, it is verified how the tragic presents itself in a modern clothing as a tragic feeling of life, revealing a void, a waiting of a don't know what, and how it occurs through the awareness of the tragic by the characters, when they become aware of the limitations of the human being.

---

<sup>1</sup>Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas. Mestranda em Culturas Literárias Europeias pela Universidade de Lisboa e pela Université de Strasbourg. Participou do PET Letras Ufal no período de 2018 a 2020.

**Key-words:** Fernando Pessoa. The sailor. Tragedy.

## 1. Introdução

Uma das coisas mais belas é o poder da linguagem — assim como a literatura, definida de modo simplista como uma expressão artística e poética da linguagem — de renovar-se em si mesma. No objeto literário de análise deste breve trabalho, o leitor depara-se com inúmeras memórias discursivas, seja no contexto filosófico, dramático, lírico, onírico ou trágico, sendo neste último aspecto em que recai minha atenção.

*O marinheiro*, “drama estático” escrito por Fernando Pessoa e publicado em 1913 na revista *Orfeu*, marcando o início do modernismo em Portugal, é uma daquelas obras que parecem nunca se esgotar em significação, interpretações e novas descobertas a cada nova leitura, sendo uma possibilidade não tão distante realizar uma dessas leituras a partir do dialogismo com o trágico na Grécia Antiga.

Dessa forma, tendo em vista que o trabalho comparativo pressupõe identificar e reconstituir o diálogo entre duas vozes (DISCINI, 2004) e levando em conta que nas palavras de Julia Kristeva, citada por Samoyault, “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (SAMOYAULT, 2008, p. 16), o que aqui proponho é de alguma maneira reconstituir alguns laços entre a obra pessoana em questão e a tragédia, em especial, como esta chega na modernidade na forma de sentimento trágico.

A tragédia enquanto gênero literário tem sua origem na Grécia Antiga, tendo como palco principal a cidade de Atenas. Trata-se de produções teatrais, segundo Aristóteles (2004), detentoras de alto estilo e que mimetizam a ação de pessoas melhores do que nós. Podemos entender, então, que o tema da tragédia está normalmente ligado a ações significativas, de grande importância moral e ética.

Além disso, a tragédia normalmente era apresentada nos festivais dionisíacos e muito deve ao ditirambo, uma composição lírica cantada e dançada em honra do deus Dioniso por um coro (EASTERLING, 1997, p. 37). O culto ao deus Dioniso celebrava-se durante a noite e é importante ressaltar, desde já, que no cortejo as ménades (cultuadoras do deus) se precipitavam para as montanhas em movimentos giratórios.

Ademais, o elemento do coro é transportado para o teatro e não é possível dizer com precisão qual seria a sua efetiva função nas peças, mas uma das possibilidades é o de entendê-lo como um comentador do que se passa na *skéné* (cena, “palco do teatro”) ou fora dela. Por agora, fico com a explicação de Decio Almeida Prado, o qual compreende que, por vezes, o

coro pode ser confundido com uma personagem e, por outras, exercia o que hoje é função do narrador do romance moderno:

Assim devemos compreender o côro da tragédia que, se por um lado era pura expressão lírica, por outro desempenhava funções sensivelmente semelhantes às do narrador do romance moderno: cabia a ele analisar e criticar as personagens, comentar a ação, ampliar, dar ressonância moral e religiosa a incidentes que por si não ultrapassariam a esfera do individual e do particular. (PRADO, 1968, p. 85).

Espacialmente, o lugar destinado ao coro era a *orquestra*, a qual possuía um formato circular, onde as pessoas dançavam e cantavam, comentando o que se passava na peça.

Em linhas breves, *O marinheiro* trata-se de um texto dramático tecido pela fala de três personagens que velam um corpo. Toda a peça se desenrola à noite, num quarto circular situado numa ilha, iluminado por quatro tochas, com uma janela que permite ver o mar e montes ao longe.

A partir desses elementos, já podemos traçar algumas alusões ao trágico, tais como a questão da circularidade a partir dos elementos da narrativa, e da relação entre moiras, atores e as personagens das veladoras.

## **2. *O marinheiro* e a tragédia**

Começemos pelo círculo.

Física e espacialmente, este elemento pode ser notado com bastante clareza logo nas primeiras linhas da peça, pois o próprio quarto onde se decorre a ação é circular e assim — em círculo — as personagens se posicionam: “A primeira está sentada em frente à janela, de costas contra a tocha de cima da direita. As outras duas estão sentadas uma de cada lado da janela.” (PESSOA, 1986, p. 153).

Temporalmente, a circularidade se expressa através do tempo cíclico, recorrente em textos de caráter lírico. É evidente desde o primeiro momento como o lirismo está presente no estilo da obra em questão. Apesar de se tratar de um texto narrativo — com destaque para o momento em que Veladora 2 descreve seu sonho —, o tom da enunciação é extremamente filosófico e subjetivo. Mas tal lirismo também é percebido na própria narrativa, pois o tempo da narrativa é impreciso, sendo apenas sabido que o enredo se passa durante a noite e termina próximo ao nascer do sol. A passagem de noite a dia ratifica essa percepção ao remeter para um ciclo de começo e para um fim infinito, logo para a ideia de tempo lírico marcado por um



presente infundável, sem calendário e sem relógio (LIMA, 1997), aludindo, pois a uma circularidade. Em seu livro *O círculo no poema lírico* (1997), Roberto Sarmiento Lima explora a constante do círculo na poesia e aponta que:

Ao contrário da narrativa e do teatro, a poesia não tem personagens — apenas um anônimo eu, que se examina e se revela. Nem enredo. Nem tempo nem espaço definido. Há uma vaga referência a um tempo sem data, sem relógio ou calendário. Apenas um presente infundável que concentra em si a cena lírica, foco do poema, e que, no máximo, se opõe a um passado somente lembrado ou a um futuro que se deseja alcançar. Mas o presente é o fulcro, constitui a própria duração do poema. (LIMA, 1997, p. 9-10).

Na peça analisada, essa questão do tempo cíclico e infundável está expresso, por exemplo, no seguinte diálogo, em que se expressa um tempo delimitado por “hora nenhuma” e não delimitado por relógio: “PRIMEIRA VELADORA — Ainda não deu hora nenhuma. / SEGUNDA — Não se pode ouvir. Não há relógio aqui perto. Dentro em pouco deve ser dia.” (PESSOA, 1986, p. 154).

Além disso, ratifica-se o caráter lírico do tempo desta obra ao observar a sequência do diálogo, a qual se liga bem com a ideia de que a ação está fixada no presente, pois mediante tentativa de lembrar o passado, ou aludir ao futuro, a lembrança ou a previsão não se concretiza em primeiro momento e não há esforço mínimo por parte das personagens em fazê-las de fato.

PRIMEIRA — Não desejais, minha irmã, que nos entretenhamos contando o que fomos? É belo e é sempre falso...  
SEGUNDA — Não, não falemos nisso. De resto, fomos nós alguma coisa?  
PRIMEIRA — Talvez. Eu não sei. Mas, ainda assim, sempre é belo falar do passado... As horas têm caído e nós temos guardado silêncio. Por mim, tenho estado a olhar para a chama daquela vela. (...)  
A MESMA — Falar do passado — isso deve ser belo, porque é inútil e faz tanta pena...  
SEGUNDA — Falemos, se quiserdes, de um passado que não tivéssemos tido.  
TERCEIRA — Não. Talvez o tivéssemos tido...  
PRIMEIRA — Não dizeis senão palavras. E tão triste falar! É um modo tão falso de nos esquecermos! ... Se passeássemos?...  
TERCEIRA — Onde?  
PRIMEIRA — Aqui, de um lado para o outro. Às vezes isso vai buscar sonhos.  
TERCEIRA — De quê?  
PRIMEIRA — Não sei. Porque o havia eu de saber? (PESSOA, 1986, p. 154).

E para finalizar essa seção sobre o círculo na peça expresso pelo tempo e lirismo do texto, chamo apenas atenção para o fato de estes também se expressarem através da linguagem com a repetição do advérbio “não”, expressando algo de semelhante, em relação a subjetivismo, ciclicidade e imobilidade do tempo, ao poema de Cecília Meireles analisado por Lima.

Do ponto de vista histórico, da sucessão linear dos fatos no tempo progressivo e material, a poeta deparou-se com uma mudança, que só se deu porque afinal o tempo passa. Mas, na linguagem, estranha-se, disfarçadamente, o tempo do poema, arrastado, quase imóvel, cíclico, que se entrevê na repetição do advérbio “assim” e da conjunção “nem” — termos que pela monotonia provocada pelo eco, mostram que o tempo praticamente parou em virtude da contemplação que o eu-lírico faz de si mesmo. Tempo do poema: tempo de reflexão que ressoa nas palavras, no silêncio e na combinação entre eles. (LIMA, 1997, p. 10-11).

O exposto acima liga-se à tragédia mediante sua gênese, ou seja, ao ditirambo, ao dionisismo. Isso porque o dionisismo é nutrido pelo espírito dionisíaco, caracterizado pelo dinamismo, pela mudança, pela preferência pelo noturno — quando as formas são menos definidas — e por compreender o tempo a partir da ciclicidade, não da linearidade histórica. Assim, as coisas começam, acabam e renascem movidas pelo mesmo princípio vital do princípio.

Ora, poder-se-ia apontar que por ser colocado como drama estático, o texto de Pessoa vai na direção contrária ao dinamismo de Dioniso, mas como aponta Thiago Sogayar Bechara (2017) — o qual também analisou *O marinheiro* sob a ótica dos ecos clássicos e da tragédia —, mesmo sob um aparente estado estático, as personagens praticam ações, na medida em que a própria ação de não “agir” já implica drama, ação, e não estaticidade. Isso também é confirmado por Prado ao afirmar que “Ação, entretanto, não se confunde com movimento, atividade física: o silêncio, a omissão, a recusa a agir, apresentados dentro de um certo contexto, postos em situação (como diria Sartre) também funcionam dramaticamente.” (PRADO, 1968, p. 96).

Assim, em primeira instância, *O marinheiro* remete ao trágico através de alusões aos rituais dionisíacos: ao trazer o elemento noturno perante a iminência do amanhecer; ao criar um tempo eterno e cíclico; ao situar as personagens num espaço circular, remetendo tanto para a dança em movimentos circulares nos rituais, quanto para o próprio espaço destinado ao coro no teatro grego; e, arrisco-me a dizer, ao trazer montes ao longe em referência às montanhas onde as ménades realizavam o culto ao deus Dioniso.

Outra alusão ao gênero trágico, como aponta Caio Gagliardi (2011), tem a ver com a escolha de pôr em cena três personagens performando o drama e uma morta. Por um lado, dialoga-se com a evolução da forma de escrever as tragédias no período de ouro, que, inicialmente, tinham até três atores contracenando, até que posteriormente foi introduzido um quarto — aquele que aqui aparece como morto.

Por outro lado, a escolha parece traçar uma ponte com o coro do teatro grego, na medida em que as veladoras 1 e 3, em especial, fazem o papel de comentadoras da narração da Veladora 2, segundo Gagliardi (2011); e com a própria figura das Moiras, três figuras míticas responsáveis por tecer o destino dos viventes, leitura esta ratificada por Bechara, (2017), já que além de as três veladoras fazerem o papel de coro ao comentarem o assunto central, também são responsáveis por decidir o que deve ou não ser revelado e discutido — o que caberia aos leitores mortais conhecer?

Mas afinal, quanto ao conteúdo, o que é propriamente trágico em *O marinheiro*? E de que maneira ele se manifesta?

### **3. *O marinheiro* e o sentimento trágico**

A origem da filosofia na Grécia é relativamente coincidente com a da tragédia, manifestações de uma crise que afinal questionava quem era o homem no universo, o que lhe era próprio ou resultado das interferências divinas e do cosmos. Assim, algo recorrente nas tragédias era a questão da autonomia do homem.

*O marinheiro* é um texto também movido por uma crise, embora esta esteja muito mais ligada à incerteza entre o ser e o parecer. O que é de fato sonhado e o que é realidade? O que é real, e o que não é? O que é sonho e realidade, e será o sonho mais real que a realidade? Quem morre ainda está presente como uma espécie de sombra projetada pela quarta chama, ou esvaiu-se completamente da existência? Por que agimos como agimos?

Assim, a obra é constituída a partir da dúvida instaurada a todo momento: os períodos estão cheios de expressões como “por que”, “não sei”, “talvez”, “quem”, além de que os sinais de pontuação mais recorrentes são o ponto de interrogação e as reticências, que faz com que as frases fiquem como em aberto.

Diante do exposto, concordo com Bechara (2017), quando este aponta que a dúvida abre espaço para a tragicidade neste drama ao alternar entre o estado de ignorância, de querer conhecer, e a tragédia, do conhecer e querer voltar ao antigo estado de inocência; lembrando que estas duas categorias, a ignorância e o conhecimento, compõe uma das cinco

possibilidades de manifestação do trágico de acordo com a classificação de José Pedro Serra as quais são: o conflito, o destino, a liberdade, a culpa, o conhecimento e a ignorância (SERRA, 2006, p. 196).

Acrescento que este tipo de tragédia dialoga com o que já havia sido posto por Aristóteles (2004), quando postulava que não existe tragédia, de fato, até que a personagem reconheça e ganhe consciência da situação trágica em que se encontra, sendo exatamente esse o caminho percorrido pelas veladoras em *O marinheiro*. Na modernidade, porém, não existe mais o trágico enquanto gênero literário e sim um retorno da tragicidade enquanto sentimento trágico da vida.

Nietzsche (*apud* SERRA, 2007) denuncia, na modernidade, uma nova crise advinda do que ele chama “a morte de Deus”, no sentido cultural e ontológico no Ocidente. Para ele, desde Sócrates houve uma inversão do pensamento, que passou de um estado dinâmico, animado pelo dionisismo, para um estado apolíneo através da ideia de “Bem” impulsionada por Platão, instância essa imutável, não submetida à história, e que representa a Verdade; lembrando que na percepção Nietzscheana, o cristianismo não vai muito de encontro com a ideia de “Bem”, na medida em que Deus também é uma entidade com as mesmas características imutáveis.

Nesse contexto, com a morte de Deus, o homem se encontra novamente em crise, na medida em que o princípio de constante que norteava a história agora não está mais presente, dando lugar a um sentimento de vazio, de dúvida. Nas palavras de Serra, “‘A morte de Deus’ arrastou consigo um sentimento de tédio, um difuso sentimento de vacuidade das coisas, da inutilidade do gesto, do absurdo da vida.” (SERRA, 2007, p. 198), sendo uma das manifestações do trágico na contemporaneidade “a *espera*, incumprida, oca, esvaziada” (SERRA, 2007, p. 199) que se encontra em *En attendant Godot*, de Beckett, por exemplo.

Desta feita, em *O marinheiro* as veladoras são apresentadas como seres providos de ignorância. Tudo está no plano da incerteza, do talvez, da dúvida. Mas a ignorância por si só, neste caso, não leva à tragédia. Aristóteles (2004) afirma que a tragédia acontece mediante a consciência da ação trágica, estando esta expressa nos momentos que antecedem o fim do drama pessoal. Diante da morte e com a narração do sonho da Veladora 2 de um marinheiro que sonhou a ilha em que naufragou, as veladoras são tomadas por questionamentos, tornando-se verdadeiras filósofas que cada vez mais se afirmam enquanto ignorantes, no sentido de perceberem que não têm certeza de nada. Já não sabem mais quantos são os presentes em corpo e/ou espírito no quarto — “TERCEIRA — Nós nunca sabemos quantas

coisas realmente vivem e vêem e escutam...” (PESSOA, 1986, p. 160) —, já não sabem o que é real — “SEGUNDA — Por que não será a única coisa real nisto tudo o marinheiro, e nós e tudo isto aqui apenas um sonho dele?...” (PESSOA, 1986, p. 162) —, nem sabem se cada uma delas fala por si enquanto ser e entidade única ou se cada uma enquanto “ser” é divisível — “E parecia-me que vós, e a vossa voz, e o sentido do que dizíeis eram três entes diferentes, como três criaturas que falam e andam.” (PESSOA, 1986, p. 163) —, e ainda questionam se o ser humano é autônomo, responsável por suas ações ou sujeito a outras entidades — “SEGUNDA — São realmente três entes diferentes, com vida própria e real. Deus talvez saiba porquê... Ah, mas por que é que falamos? Quem é que nos faz continuar falando? Por que falo eu sem querer falar? Por que é que já não reparamos que é dia?...” (PESSOA, 1986, p. 163).

Assim, as veladoras entram em uma espécie de crise e passam a ter consciência de sua ignorância, de sua condição limitada e frágil enquanto seres humanos, o que dá lugar ao terror e, logo, à vontade de voltar para um estado de inconsciência perante sua condição.

TERCEIRA (para a SEGUNDA) — Minha irmã, não nos devíeis ter contado essa história. Agora estranho-me viva com mais horror. [...] Oh, que horror, que horror íntimo nos desata a voz da alma, e as sensações dos pensamentos, e nos faz falar e sentir e pensar quando tudo em nós pede silêncio e o dia e a inconsciência da vida... Quem é a quinta pessoa neste quarto que estende o braço e nos interrompe sempre que vamos a sentir? (PESSOA, 1986, p. 163).

Percebe-se, assim, a tensão entre querer saber e correr os perigos de saber, e a ignorância do não saber. Percebamos que a dúvida e a incerteza nunca deixaram de existir, mas a mudança que torna esse drama trágico é, a meu ver, a tomada de consciência da limitação do conhecimento perante as grandes questões — tais como o real e o irreal, a vida e a morte, entre o tempo e o não tempo, entre corpo e alma —, que por sua vez propicia uma percepção de vacuidade, de vazio perante a vida, típico do sentimento trágico moderno, e que por sua vez dá lugar a uma longa e arrastada espera, pois, segundo Bechara (2017), apenas na morte, talvez, as pobres personagens poderiam enfim ter respostas para suas questões. Mas até lá, elas só esperam retornar para seu estado de sonho, em que o terror vivido nunca se passou.

TERCEIRA (numa voz muito lenta e apagada) – Ah, é agora, é agora... Sim, acordou alguém... Há gente que acorda... Quando entrar alguém tudo isto acabará... Até lá façamos crer que todo este horror foi um longo sono que fomos dormindo... É dia já. Vai acabar tudo... E de tudo isto fica, minha

irmã, que só vós sois feliz, porque acreditais no sonho... (PESSOA, 1986, p. 164).

A partir do exposto, não seria coincidência, portanto, já encaminhando-se para o desfecho, as personagens mencionarem novamente e logo ao raiar do dia “Deus”, aquele que tem as respostas, em contraposição à primeira ocorrência da palavra “Deus” no drama, esta associada ao movimentar das chamas que o vento não move; à imagens de inconstância e movimento de começo e recomeço trazidas com as ondas do mar; e à alusão a músicas bárbaras, no que parece uma alusão não ao Deus cristão, mas a Dioniso, deus estrangeiro cujos rituais em sua homenagem se faziam a noite em meio a danças e canções, como já foi explicado anteriormente.

São mistérios que habitam na nossa vida... às vezes, quando fito as minhas mãos, tenho medo de Deus... Não há vento que mova as chamas das velas, e olhai, elas movem-se... Para onde se inclinam elas?... Que pena se alguém pudesse responder!... Sinto-me desejosa de ouvir músicas bárbaras que devem agora estar tocando em palácios de outros continentes... É sempre longe na minha alma... Talvez porque, quando criança, corri atrás das ondas à beira-mar. (PESSOA, 1986, p. 156).

#### **4. Considerações finais**

Assim, há em *O marinheiro* uma fina ligação com a crise ontológica e filosófica a respeito “de quem é o homem?”, pela qual os gregos passaram na era de ouro da tragédia ateniense, transportada para o texto de Pessoa através da crise das veladoras diante de seus questionamentos e sua consciência de que nada sabem sobre si. Tal crise tem por consequência a passagem do pensamento ontológico do dionisíaco para o apolíneo, marcado pela presença de um Deus associado ao sol, numa tentativa de ligar-se a uma abstração que lhes dê algum sentido.

Dessa forma, ao longo deste artigo, houve a tentativa de (re)estabelecer os laços entre *O marinheiro* e seu diálogo com a tragédia grega, sem com isso querer esgotar as possibilidades de leitura desse riquíssimo e belíssimo marco para o modernismo português.

Foi demonstrado, por exemplo, como apesar de não deixar de configurar-se enquanto drama, o texto apresenta uma extrema subjetividade e um tempo cíclico, fazendo com que se aproxime do gênero lírico. Interpreto esse tempo sem relógio, fixado em especial no presente, e que remete à ciclicidade como alusão ao dionisismo, o qual através do coro deu origem à tragédia. São também referências ao teatro grego: o espaço circular onde é situado o drama

peçoano — que remete, indiretamente, ao dionisismo, e, mais diretamente, à orquestra, espaço circular reservado ao coro no teatro grego — e as próprias personagens das três veladoras — em referência à figura das moiras, ao coro e à quantidade máxima de atores que contracenavam na primeira fase da era de ouro do teatro ateniense.

Por fim, verificamos como o trágico se apresenta numa roupagem moderna enquanto sentimento trágico da vida, revelando um vazio, uma espera de não sei o quê, mediante a tomada de consciência do trágico que ocorre perante as limitações do ser humano, numa tensão entre o trágico promovido pelo conhecimento e o trágico promovido pela ignorância, enquanto tenta-se responder à questão de quem é o homem.

## Referências

- ARISTÓTELES. **Poética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. Tradução de: Ana Maria Valente.
- BECHARA, Thiago Sogayar. **Tragicidade e heranças clássicas na obra de Fernando Pessoa, a partir do drama estático *O marinheiro***. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos do Teatro, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/30358>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- DISCINI, Norma. **Intertextualidade e conto maravilhoso**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.
- EASTERLING, P. E.. A show for Dionysus. In: EASTERLING, P. E. (ed.). **The Cambridge Companion to Greek Tragedy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 36-53.
- GAGLIARDI, Caio. A reflexividade discursiva em *O Marinheiro*, de Fernando Pessoa. **Pitágoras 500**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 97–118, 2011. DOI: 10.20396/pita.v1i1.8634756. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8634756>. Acesso em: 7 jun. 2021.
- LIMA, Roberto Sarmento. **O círculo e a palavra: constantes do poema lírico**. Maceió: Edufal, 1997.
- PESSOA, Fernando. *O marinheiro*. In: PESSOA, Fernando. **Ficção e teatro - o banqueiro anarquista, novelas policiais, o marinheiro e outros**. [Lisboa]: Publicações Europa-América, 1986. p. 153-165. (Coleção Obra em prosa de Fernando Pessoa).
- PRADO, Decio de Almeida. A Personagem no Teatro. In: CANDIDO, Antonio *et al.* **A Personagem de Ficção**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1968. p. 81-102. (Debates).
- Areia, Maceió, v. 4, n. 5, p. 228-246, novembro. 2021

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A Intertextualidade**. São Paulo: Editora Hucitec, 2008. Tradução de: Sandra Nitrini.

SERRA, José Pedro. Agamêmnon, En attendant Godot: da heróica palavra trágica ao trágico silêncio do exílio. **Philosophica**, Lisboa, n. 30, p. 183-202, nov. 2007. Disponível em: <http://revistaphilosophica.weebly.com/2007.html#>. Acesso em: 7/6/2021.

SERRA, José Pedro. **Pensar o trágico**: categorias da tragédia grega. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.



# VERBOS DO TIPO IR E CHEGAR E O PUZZLE DA INACUSATIVIDADE EM PORTUGUÊS

## VERBS SUCH AS TO GO AND TO ARRIVE AND THE UNNACUSATIVITY PUZZLE IN PORTUGUESE

Jair Gomes de Farias (UFAL)<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo, discute-se e testa-se a universalidade da hipótese inacusativa de Burzio (1986) a sentenças construídas com verbos do tipo ir e chegar + PP na gramática do português. Como procedimento metodológico, utilizam-se dados de introspecção. Fundamenta-se em Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1981 e 1986), e nas análises de Xavier (1989), Mateus et al. (2003), Coelho (2000), Silva (2004) e Autor (2005). Após testagem de evidências sintáticas como a cliticização, a inversão livre e construções com expletivo do tipo there, conclui-se que nos contextos estruturais com verbos do tipo ir e chegar + PP a hipótese da inacusatividade de Búrzio não é empiricamente corroborada.

**Palavras-chave:** Inacusatividade. Sintaxe. Verbos. Português.

**Abstract:** This paper discusses and tests the universality of Burzio's unaccusativity hypothesis (1986) and its applicability to sentences with verbs such as to go and to arrive + PP in portuguese grammar. Introspection data are used. Based on theoretical assumptions of Principles and Parameters (Chomsky, 1981 e 1986) and of Xavier (1989), Coelho (2000), Mateus et al. (2003), Silva (2004) and Autor (2005) analyses. It concludes with arguing that Burzio's unaccusativity hypothesis is not empirically confirmed by the presented sentences.

**Keywords:** Unaccusativity. Syntax. Verbs. Portuguese.

### 1. Introdução

Numa teoria gramatical formal, a subclasse de verbos inacusativos é a que, apesar de apresentar um comportamento estrutural similar à classe dos inergativos – ou intransitivos puros -, diferencia-se desta pela incapacidade de atribuir caso estrutural a seu argumento interno por não licenciar um argumento externo (Cf. BURZIO, 1986). Essa asserção toma aporte empírico em dados da gramática do português, como ilustram os exemplos em (1):

(a) O João cantou.

O navio afundou.

---

<sup>1</sup> Professor Doutor do curso Letras Português da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Participou do PET Letras da Ufal no período de fevereiro de 1998 a fevereiro de 2001.

Em (1a) observa-se que a grelha temática do verbo inergativo *cantar* exige um sujeito lógico que, saturado na sintaxe como sujeito gramatical, reflete as propriedades prototípicas de um argumento externo, já que exhibe, nesse caso, um traço [+ volitivo], dentre outros traços semânticos exigidos pela entrada lexical do verbo. Já em (1b), o sujeito gramatical *O navio*, apesar de estar numa posição mais proeminente, tem uma interpretação de objeto afetado, não sendo portanto um argumento externo, mas sim um argumento interno do verbo. Para além dessa discriminação, verbos inergativos admitem acusativos sintáticos: *O João cantou um canção*, ao passo que com verbos inacusativos essa operação sintática é abortada: *\*O navio afundou uma afundada*.

Todavia, ao ampliar essa discussão a contextos estruturais construídos com verbos também considerados inacusativos do tipo *ir* e *chegar* + sintagmas preposicionais complementos (PP), percebe-se um comportamento não homogêneo dessa subclasse, conforme os exemplos em (2):

- (a) A Maria foi à/para/na Universidade.
- (b) O prêmio foi para/\*à/\*na Maria
- (c) O João chegou em casa.
- (d) A carta chegou.

Mediante o *puzzle* com o qual se depara, e valendo-se da hipótese sintática da inacusatividade à la Burzio, o presente artigo discute e testa, aplicando a estruturas frásicas da gramática do português construídas com verbos do tipo *ir* e *chegar* - um subgrupo dos verbos inacusativos: os de movimento/localização (Cf. DUARTE, 2003 e LEVIN E RAPPAPORT-HOVAV, 1995). Propõe-se que, apesar de esses tipos de verbos admitirem construções inacusativas, a análise léxico-sintática desses tipos de verbos em diferentes contextos estruturais evidencia que a hipótese da inacusatividade de Búzio (1986) não encontra sustentação empírica para sua universalidade na gramática do português.

O texto está organizado da seguinte maneira: em 2. apresenta-se a hipótese inacusativa de Burzio (1986), relevando as propriedades que caracterizam os verbos inacusativos nessa abordagem; em 3. testa-se empiricamente a hipótese da inacusatividade de Búzio a construções frásicas com verbos do tipo *ir* e *chegar* + PP, seguindo as aporias de Xavier (1986), Coelho (2000), Mateus et al. (2003), Silva (2004), Farias (2005). E por fim, as

Considerações Finais, nas quais se sintetiza o percurso analítico deste artigo e põe-se em perspectiva questões para trabalhos futuros.

## 2. A hipótese inacusativa de Burzio (1986)

Ao seguir as pegadas de David Perlmutter (1978), que fora o percussor da hipótese inacusativa no quadro da teoria linguística, Luigi Burzio (1986) advoga que os verbos cognominados “intransitivos” no italiano não formam uma classe sintático-semântica homogênea e que esses verbos, apesar de apresentarem um comportamento sintático similar, exibem importantes diferenças estruturais, como se pode observar em (3)<sup>2</sup>. A classificação que, na Gramática Relacional, era dada à classe dos intransitivos (inergativos e inacusativos), é captada por Burzio, no âmbito da Teoria da Regência e Ligação (TRL), como inergativos e ergativos, respectivamente:

3. (a) Giovanni arriva.

Giovanni chega.

(b) Giovanni telefona.

Giovanni telefona.

A análise de Burzio (1986) apresenta argumentos a favor da ideia, já antes defendida por David Perlmutter (1978), de que em (3a) o sujeito sintático do verbo ergativo em Estrutura-S é em Estrutura-D um argumento interno, ao passo que o sujeito do inergativo, conforme apresentado em (3b), é um sujeito gerado em Estrutura-D na posição Spec,IP, segundo as postulações de Chomsky (1981). Nesse sentido, para analisar como se processam os diferentes mecanismos estruturais envolvidos na distinção entre os ergativos e inergativos, Burzio se fundamenta em dois fenômenos sintáticos bem determinados, que se estendem a outras construções estruturalmente semelhantes. São eles:

(i) a cliticização de *ne*

(ii) a escolha do verbo auxiliar aspectual *essere*

---

<sup>2</sup> Todos os exemplos aqui citados do italiano foram extraídos de Burzio (1986).

Os exemplos apresentados em (4) e (5), respectivamente, ilustram que os fenômenos apresentados em (i) e (ii) estão estritamente associados aos verbos ergativos, haja vista serem agramaticais as frases correspondentes com verbos inergativos:

4. (a) *Ne arrivano molti.*

Muitos deles chegaram.

(b) \**Ne telefonato molti.*

Muitos deles telefonaram.

5. (a) *Giovanni é arrivato.*

Giovanni chegou.

(b) *Giovanni ha telefonato.*

Giovanni telefonou.

Burzio (1986) defende, então, que o clítico *ne* no italiano está coindexado apenas com objetos diretos básicos, o que explica a diferença estrutural no tocante à gramaticalidade de (4a) contra a agramaticalidade de (4b), tendo em vista que o *ne* não pode estar coindexado ao sujeito da frase, conforme os dados em:

6. (a) *Giovanni ne<sub>i</sub> inviterà molti cv<sub>i</sub>*

*Giovanni deles<sub>i</sub> convidará muitos cv<sub>i</sub>*

(b) *Ne<sub>i</sub> saranno invitati molti cv<sub>i</sub>*

*Deles<sub>i</sub> serão convidados muitos cv<sub>i</sub>*

(c) *Se ne<sub>i</sub> leggerà/anno alcuni cv<sub>i</sub>*

*Se deles<sub>i</sub> lerá/ão alguns cv<sub>i</sub>*

(d) *Ne affondarò<sub>i</sub> due cv<sub>i</sub>*

*Deles<sub>i</sub> afundaram dois cv<sub>i</sub>*

Dessas evidências, Burzio (1986) propõe que o comportamento do *ne* nos dados apresentados em (6) gera a seguinte assunção: “Ne-Cl is possible with respect to all and only

direct objects” (op. cit., p. 23), visto que em (6a) o clítico *ne* está coindexado com o objeto direto de uma frase transitiva; em (6b) com o objeto direto de uma passiva; em (6c) com o objeto direto de uma passiva de *se* impessoal e em (6d) com o objeto direto do verbo *affondare*, verbo este que participa da alternância SVO/OV, mais comumente conhecida na literatura gerativista como verbos de alternância causativa. Esse autor pontua ainda que como nas construções ergativas pode haver a cliticização do *ne*<sub>2</sub> e este está estritamente relacionado com o objeto direto da frase, conforme apresentado em (6); o argumento apresentado como sujeito sintático do exemplo (4) é, em Estrutura-D, um objeto direto que recebe função- $\theta$  do verbo nesta posição e é movido para a posição Spec, IP, para checar Caso nominativo sob regência do nó flexional.

Burzio aponta também, como um aspecto restritivo para que o clítico *ne* estabeleça ligação com o objeto direto, o fato de, nas frases ergativas e transitivas, o quantificador que é gerado na posição de objeto direto permanecer na sua posição de base, enquanto o clítico pode se mover para uma posição mais alta, deixando um vestígio para estabelecer coindexação, pois se todo o objeto for movido para uma pré-posição à frase, esta é agramatical, conforme os dados de (7) evidenciam:

7. (a)  $Ne_i$  affonderanno due  $cv_i$ .  
(a') \*Due ne affonderano.  
(b)  $Ne_i$  sarano invitato molti  $cv_i$ .  
(b') \*Molti ne saranno invitato.

No que diz respeito à seleção do auxiliar aspectual *essere*, observa-se, como já apontado no exemplo (5), que apenas o verbo ergativo, sistematicamente, seleciona o *essere*, ao passo que os inergativos selecionam o *avere*. Ampliando essa noção a construções estruturalmente semelhantes, Burzio (op. cit.) assume que, assim como as ergativas (8a), as construções passivas (8b), as que participam da alternância SVO/OV (8c), as construções de *si* ergativo<sup>3</sup> (8d) e as construções de particípio passado (8e) também selecionam o auxiliar *essere*, conforme os dados em (8):

---

<sup>3</sup> Seguindo as orientações de Burzio (op.cit.), é pertinente esclarecer que a diferença entre o *se* ergativo e outros *se* clíticos, como o impessoal, por exemplo, é que aquele não absorve traços semânticos de nenhuma posição de base, não desempenhado dessa forma nenhuma função sintática, sendo apenas um afixo do verbo, enquanto o *se* impessoal pode, dentre outros fatores, ser interpretado como [+ agente], [+humano] e desempenha uma função sintática na frase, ao assimilar, por exemplo, os traços de Caso nominativo.

8. (a) *Maria<sub>i</sub> è arrivata cv<sub>i</sub>.*

*Maria<sub>i</sub> chegou cv<sub>i</sub>*

(b) *Molti esperti<sub>i</sub> saranno invitati cv<sub>i</sub>*

*Muitos especialistas<sub>i</sub> serão convidados cv<sub>i</sub>*

(c) *Due navi<sub>i</sub> nemiche sono affondate cv<sub>i</sub>*

*Dois navios<sub>i</sub> inimigos afundaram<sub>i</sub>*

(d) *La tazza<sub>i</sub> si è rotta cv<sub>i</sub>.*

*A xícara<sub>i</sub> se tem quebrado cv<sub>i</sub>*

(e) *Maria è stata accusata.*

*Maria<sub>i</sub> é acusada cv<sub>i</sub>.*

Burzio conclui então que no nível inicial da sintaxe, ou seja, no léxico, as estruturas ergativas, as passivas, as de participípio passado, as de *si* ergativo e as de alternância SVO/OV apresentam a mesma configuração sintática:

Grelha de Subcategorização: - [<sub>VP</sub> V DP]

Grelha de Caso [-]

Essa configuração implica considerar que os verbos que participam das construções ergativas, das passivas, das de participípio passado, das de *si* ergativo e das de alternância causativa, conforme já apresentado nos exemplos acima, subcategorizam um argumento interno, e a este atribui uma função- $\theta$  Tema, em satisfação ao Critério- $\theta$ . Todavia, como na Teoria do Caso, todo DP foneticamente realizado necessita receber Caso para satisfazer a Condição de Visibilidade, aplica-se a regra Mover  $\alpha$ , e o DP argumento interno dessas frases é movido para Spec, IP para receber Caso nominativo do núcleo flexional. Isto posto, assume-se, então, que, por esses verbos não licenciarem um argumento externo, não atribuem Caso acusativo ao DP argumento interno, o que, essencialmente, postula a Generalização de Burzio:

Generalização de Burzio: um verbo que não tem argumento externo não atribui Caso acusativo; se não atribui Caso acusativo não marca- $\theta$  um argumento externo. (BURZIO, 1986, p. 178).<sup>4</sup>

## 2.1 A “Inversão Livre”

Em síntese, o que Burzio aponta como traço discriminador entre os verbos inergativos (ex.: telefonar) e ergativos (ex.: chegar) é o fato de aqueles terem um sujeito gerado em Spec, IP, ao passo de estes, apesar de apresentarem um sujeito sintático, serem, na verdade, um sujeito derivado de uma posição de base como objeto direto, para satisfazer, dentre outras condições, o filtro de Caso e o EPP.

Para dar maior sustentação a suas hipóteses, Burzio (1986) defende que no italiano há “inversão livre do sujeito”<sup>5</sup> com todos os tipos de verbos como nos exemplos a seguir:

9. (a) *Molti esperti arriveranno.*  
Muitos especialistas chegarão.  
(b) *Arriveranno molti esperti.*  
Chegarão muitos especialistas.
  
10. (a) *Molti esperti telefoneranno.*  
Muitos especialistas telefonarão  
(b) *Telefoneranno molti esperti.*  
Telefonarão muitos especialistas
  
11. (a) *Molti esperti examineranno il caso.*  
Muitos especialistas examinarão o caso.  
(b) *Examineranno il caso molti esperti.*  
Examinarão o caso muitos especialistas.

Ao verificar esses dados, a partir de sua hipótese inacusativa, Burzio (op. cit.) assume que os dados em (9), construídos com o verbo ergativo (*arrivare/chegar*), que licencia apenas

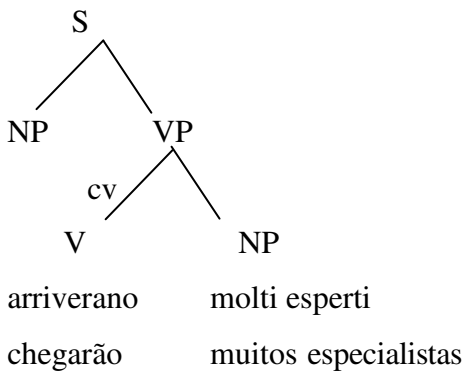
---

<sup>4</sup> “... only the verbs that can assign  $\theta$ -role to the subject can assign (accusative) Case an object” (BURZIO, 1986: 178).

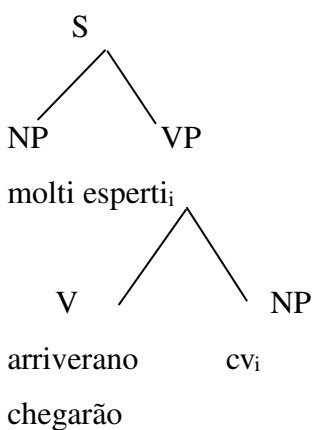
<sup>5</sup> Essa asserção é amplamente defendida na literatura para todas as línguas de sujeito nulo.

um DP argumento interno com função- $\theta$  Tema, são descritos conforme as representações sintáticas abaixo apresentadas:

12. (a) Ordem VS:



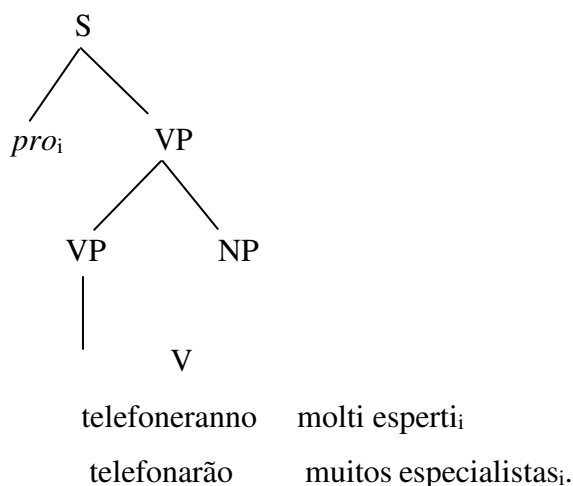
12. (b) Ordem SV:



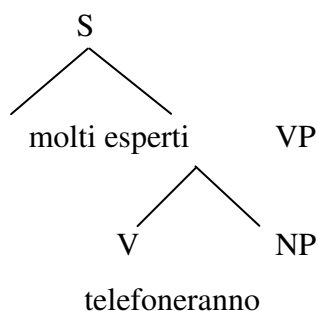
Já com os verbos inergativos e transitivos, conforme evidenciam os dados de (10) e (11), estes podem ter uma derivação similar, já que é assumido que esses verbos têm em comum o fato de terem seus sujeitos temáticos gerados em Spec, IP, de acordo com Chomsky (1981), segundo mostram as configurações sintáticas:



14. (a) Ordem VS



15. (b) Ordem SV



Pois bem, a questão reside na tentativa de explicar como se estabelece a relação assimétrica entre a ordem SV dos ergativos em comparação com a ordem VS dos inergativos captada por operações sintáticas comuns. Burzio (1986) se vale então da noção de CADEIA, conforme postulada em Chomsky (1981), para dar conta dos fatos acima apresentados.

A representação em (12b) mostra a formação de cadeia a partir da aplicação da regra Mover- $\alpha$ . Isso pode ser verificado ao se observar que o vestígio do NP gerado na posição de argumento interno do verbo *arrivare/chegar* não recebe Caso do verbo, mas estabelece coindexação com o NP que é sujeito derivado na frase, ocupando a posição Spec, IP, e recebe Caso nominativo por acordo Spec/head. A cadeia tem, então, o sujeito derivado com Caso nominativo e papel- $\theta$  Tema.

Já no que diz respeito à ordem VS com verbos do tipo *telefonare/telefonar*, Burzio argumenta que, nesse caso, também a noção de CADEIA apresenta um suporte explicativo,

pois o que ocorre é que, como esse tipo de verbo gera um sujeito temático na posição de Spec,IP, quando esse sujeito é movido para uma posição pós-verbal, ocupa uma posição de adjunção a VP e forma uma CADEIA expletivo-argumento com a categoria vazia *pro* na posição de argumento externo, como evidencia a representação sintática em (13a).

Burzio (op. cit) ainda esclarece que, quando o argumento interno do verbo ergativo permanece em sua posição de base, ou seja, a de objeto direto (cf. em (12a)), o que acontece é a coindexação de um expletivo que ocupa Spec, IP com o argumento interno do verbo<sup>6</sup>, e não uma cadeia formada por Mover-  $\alpha$ , quando esse argumento interno é movido para Spec, IP, conforme já evidenciado no exemplo em (12b). Essa assunção se deve às idéias defendidas na literatura gerativa de que as línguas de sujeito nulo permitem que o NP identificado com Caso nominativo permaneça, no caso dos ergativos, em sua posição de base, formando um par *pro* expletivo, o que se traduz como uma coindexação sobre-escrita, segundo os moldes de Chomsky (1981), e permite a transmissão do Caso nominativo ao objeto direto do verbo ergativo<sup>7</sup>.

## 2.2 Construções com *There*

Como o inglês é uma língua não *pro-drop*, ou seja, é obrigatória a realização fonética de um sujeito na frase, é comum correlacionar as construções com o *there* com as construções de inversão de sujeito nas línguas de sujeito nulo.

Os dados do inglês evidenciam que o sujeito pleonástico *there* aparece em construções com verbos do tipo *be* (cf. (16)) e com verbos ergativos (cf. (17)):

- (16) a. There is a man in the garden.  
a'. Tem um homem no jardim.  
b. There were several books sold.  
b'. Foram vendidos vários livros.

- (17) a. There arrived three men.

---

<sup>6</sup> Para análises divergentes no tocante à noção de coindexação entre o par *pro*-expletivo e o argumento do verbo ergativo, ver os trabalhos de Safir (1985) e Guéron (1989).

<sup>7</sup> A idéia de se explicar a ordem VS com os ergativos a partir da noção de coindexação sobre-escrita está baseada na preocupação de essa configuração sintática não ferir o Princípio C da Teoria da Ligação, que diz: “uma expressão-R está livre” (Cf. CHOMSKY, 1981).

a' . chegaram três homens.<sup>8</sup>

Para além das restrições que são comumente veiculadas para a ocorrência do *there*: (a) a restrição do efeito de definitude (cf. (18) e a de *be* – mais à esquerda (progressivo) (cf. (19)) (Cf. STOWELL, 1978, e XAVIER, 1989, BURZIO), Burzio apresenta argumentos a favor de sua ideia de que a ocorrência do *there* se encontra normalmente em frases com Tema (cf. (20a')) e não com Agente (cf. (20b')):

18. (a) \*There arrived the great man.

(b) \*There has occurred the disaster.

19. (a) There will occur a riot.

(b) There has occurred a riot.

(c) \*There is occurring a riot.

(d) \*There was developing a bad situation.

20. (a) A rainstorm<sub>i</sub> followed cv<sub>i</sub><sup>9</sup>

(a') There followed a rainstorm.

(b) A taxicab followed.

(b') \*There followed a taxicab.

Burzio (op.cit) advoga, então, que a ocorrência do *there* com determinados tipos de verbos e não com outros constitui um diagnóstico para a caracterização dos verbos ergativos, o que implica assumir que, no caso dos ergativos, o *there* ocupa em Estrutura-D a posição de sujeito da frase. Para a checagem do Caso nominativo nessas construções, o que é corrente na literatura é o que comumente se utiliza para as construções de sujeito invertido, conforme já apresentado na seção anterior.

Para as construções com o *there*, assume-se que o argumento interno do verbo ergativo é em Estrutura-S adjunto a VP, visto que o verbo lexical, em inglês, não sobe até I<sup>10</sup>, e o VP é

<sup>8</sup> Exemplos extraídos de Xavier (1989). Vale apontar que o exemplo (54 a') eu traduzi com o verbo *ter* (existencial), ao passo que no trabalho de Xavier, que é um estudo comparativo sobre argumentos preposicionados entre o português europeu e o inglês (op. cit.), esta autora traduz por: *Está um homem no jardim*.

<sup>9</sup> Os exemplos em (20) estão em Burzio (1986, p. 160).

<sup>10</sup> Conferir o trabalho de Pollock (1989).

então um Barreira à Regência do complemento pelo núcleo flexional, segundo postula Chomsky (1981):

There<sup>i</sup> ...SN<sup>i</sup> formam uma cadeia-A, em que there tem Caso Nominativo por Acordo Espec-núcleo e o SN está numa posição- $\theta$ . A indexação é com sobre-escrita, não estando sujeita à Teoria da Ligação.

Sintetizando, então, o que foi aqui exposto sobre a proposta de Burzio (1986), ficou evidente que os fenômenos em que o autor se apóia para a distinção entre os ergativos, inergativos e transitivos no italiano são: (i) a *ne*-cliticização e (ii) a seleção do aspectual *essere*. Esses fenômenos podem, inclusive, corroborar a ideia defendida por Burzio de que os ergativos não têm sujeito temático, mas sim um sujeito derivado oriundo de uma posição básica de objeto direto, ao correlacioná-los com as construções de *se* ergativo, as de particípio passado, as de alternância causativa e as passivas, já que estas construções apresentam em comum com as ergativas o fato de não atribuírem Caso acusativo ao DP complemento, nem um função- $\theta$  externa.

Para além dessas evidências, Burzio analisa ainda o comportamento das construções de “inversão-livre” no italiano e as construções com *there* no inglês, a fim de apresentar argumentos a favor de que os sujeitos derivados das construções ergativas são, em Estrutura-D, argumentos internos, no caso das construções de inversão do sujeito, como também para defender que as construções com o *there* no inglês só ocorrem com Tema.

### 3. E o português?

Como toda pretensão de uma proposta teórica é encontrar suporte em evidências empíricas num número cada vez mais diversificado de línguas, analisa-se que, ao adotar as postulações de Burzio (1986) para os dados do português, ocorre o seguinte.

Como para o italiano, Burzio (op. cit.) assenta sua análise com base na *ne*-cliticização e na seleção do aspectual *essere*, o que distinguiria, segundo ele, os ergativos dos inergativos e transitivos; pode-se verificar que, no português, por não apresentar esses dois fenômenos sintáticos para a legitimação da hipótese inacusativa, nos moldes de Burzio (1986), é comumente assumido que a semelhança com os dados do italiano vai se dar com as construções de *se* ergativo, as construções passivas, as construções que participam da

alternância SVO/OV, as construções existenciais, as construções com verbos do tipo *aparecer* e *chegar*, dentre outros, conforme mostram alguns dos diagnósticos acima citados:

1) Construções com o clítico *se* (*ergativo*), em que este é considerado um afixo do verbo, como com verbos do tipo *quebrar*, e não pode ser alternado com um clítico não reflexivo nem com um DP lexical (Cf. COELHO, 2000), como mostram os dados abaixo:

21. (a) O copo se quebrou t.  
(b) \*O copo a quebrou t.  
(c) \*O copo quebrou o João.

enquanto com os intransitivos a simetria parece não se estabelecer:

22. (a) \*Ela se cantou t  
(b) \*O João se telefonou t.

Já com os transitivos, contrariamente aos inacusativos, o clítico *se* pode se alternar tanto com um clítico não reflexivo quanto com um DP lexical com verbos do tipo *limpar*:

23. (a) A Maria se limpou t  
(b) A Maria a limpou t  
(c) A Maria limpou a mesa

2) Efeitos estruturais semelhantes aos das construções passivas, predição sustentada na hipótese de que a morfologia passiva tem a propriedade de bloquear a atribuição da função- $\theta$  externa à posição de Spec, IP, já que não manifesta a capacidade de atribuir Caso acusativo (Cf. CHOMSKY, 1981 e BURZIO, 1986), como mostra o exemplo:

24. (a) ?? \*Chegou aquela mulher à Maceió.  
(b) \*Foi chegado aquela mulher à Maceió.

3) Restrições seletivas dos sintagmas: ao passo em que os inacusativos podem apresentar uma posição sintática de sujeito preenchida, cujo DP lexical pode ter o traço [-humano] e [-animado]:

25. (a) O copo quebrou.  
(b) A carta chegou.

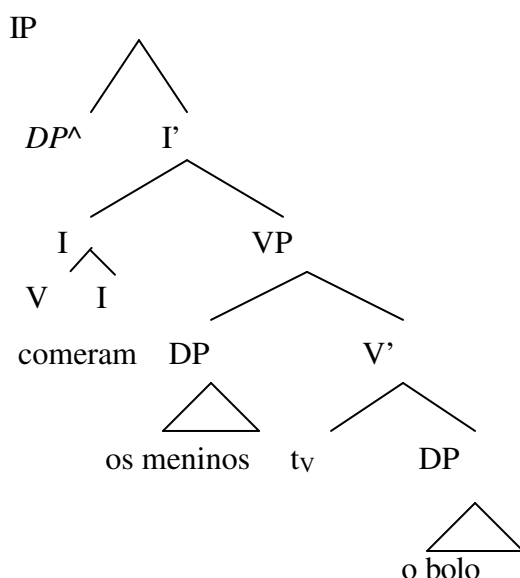
os intransitivos não licenciam um argumento externo com esse traço:

26. (a)\*A carta cantou.  
(b) \*O copo telefonou.

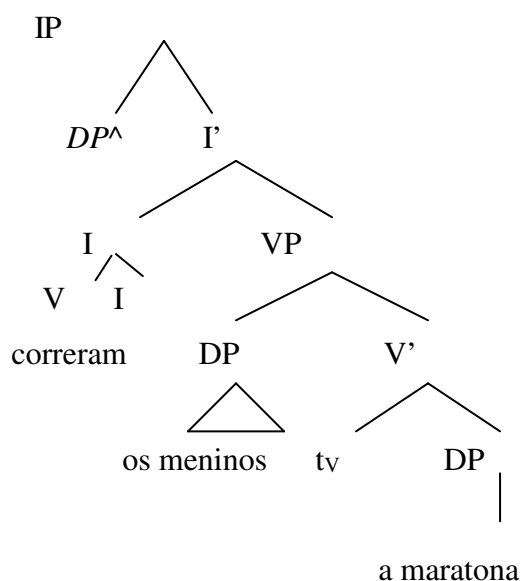
Em relação à “inversão livre do sujeito”, segundo mostrou Burzio (1986) e acima explicitada na sub-seção 2.1., assume-se que o movimento do DP dos ergativos para uma posição Spec, IP é motivada para checar Caso nominativo, formando uma cadeia por movimento com a categoria vazia deixada na posição de base (a de objeto básico), ao passo que quando há deslocamento do DP sujeito do verbo inergativo ou transitivo de sua posição de base, Spec,IP, para uma posição de adjunção a VP, essa CADEIA vai se dar com o par pro-expletivo, em que se efetivará a transmissão de Caso nominativo via CADEIA.

Entretanto, Silva (2004), ao analisar a posição em que os sujeitos de construções ergativas, inergativas e transitivas podem ocupar no PB e no PE, esclarece para essas duas línguas que a idéia de Chomsky (1981), adotada por Burzio (1986), não se sustenta pela seguinte predição: “a posição Spec, IP é sempre uma posição não- $\theta$  (...), independentemente do tipo de verbo, sendo Spec,VP a única posição temática em que os argumentos de verbos (in)transitivos são gerados” (Cf. SILVA, op.cit., p. 108). Essa linguista aponta ainda que como o PE gera dois *outputs* sintáticos: SV e VS, ela assume, com base em Costa (2003 e 2004) que, quando em frases transitivas e inergativas, o sujeito ocupa uma posição pós-verbal e está ocupando sua posição de base: Spec, VP, segundo evidenciam os dados da autora (op. cit., p. 109):

27. (a) Comeram os meninos o bolo.



27. (b) Correram os meninos a maratona.



Retomando a asserção de Burzio (op. cit.), quando defende que nas construções mostradas em (27.a. e b.) o que existe é uma coindexação do DP pós verbal a um pro-expletivo em Spec, IP, e daí resulta a transmissão de Caso nominativo, Silva (2004) contrargumenta que a asserção de Burzio (op. cit.) não é legítima para esses dados, pois, sendo o VP uma Barreira, violaria a atribuição de Caso sob regência ao DP nele incluído, conforme a noção de regência postulada em Chomsky (1986). Outro aspecto abordado em Silva (op. cit.), que refuta a postulação de Burzio (op. cit.) para a questão da inversão livre do sujeito, é o fato

de no PB e no PE coloquial essa hipótese não ter suporte explicativo, haja vista as frases em que não há correspondência entre os traços- $\Phi$  do DP pós-verbal e os traços- $\Phi$  da flexão, “ o que implica dizer que a transferência de traços do expletivo ao DP pós-verbal não se sustenta” (Cf. SILVA, op. cit., p. 111), conforme os dados em (28) para o PB e (29) para o PE coloquial:

28. depois da Universidade é que começou a surgir os prédios aqui na Trindade (FLP05L548)<sup>11</sup>

29. Fechou muitas fábricas.<sup>12</sup>

Silva (2004) defende, então, ao olhar para esses dados, que somente nesses casos se faz necessária a inserção de um *pro* expletivo no PB e no PE na posição Spec, IP para ser atribuído Caso nominativo pelo nó flexional numa configuração Spec/Head, ao passo que o DP pós-verbal recebe um outro Caso –partitivo-, à la Belletti (1998), possivelmente.

Questão muito curiosa é observar que, tanto na proposta de Burzio, como na aplicabilidade desta por outros linguistas, na tentativa de encontrar empirias que corroborem o fenômeno da inacusatividade, o verbo por excelência usado como exemplo é o verbo *chegar*. No entanto, não se pode deixar de reconhecer que esse tipo de verbo, junto com outros que são considerados de movimento/localização, como os do tipo de *ir*, *vir*, dentre outros são frequentemente analisados como inacusativos/ergativos sem levar em conta o argumento preposicionado.

Ao verificar o que diz Burzio (op. cit) sobre os critérios para identificação do verbo ergativo, é possível apontar com que nenhum dos diagnósticos apresentados por esse autor é corroborado quando a sentença é construída com verbo do tipo *ir* e *chegar* + PP no português, de acordo com as seguintes predições:

(i) verbos do tipo *ir* e *chegar*+PP não apresentam efeitos estruturais semelhantes aos das construções passivas, nem admitem construções de particípio passado:

73. (a) \*Foi ido o João à/para/em Maceió.

(a') \*Ido o João à/para/em Maceió.

(b) \*Foi chegado o João à/em Maceió.

(b') \*Chegado o João à/em Maceió<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Exemplo extraído por Silva (op. cit), de Coelho (2000, p. 58).

<sup>12</sup> Exemplo extraído por Silva (op. cit.), de Costa (2001a, p. 08).



(i) não admitem construções com o *se* ergativo, mas sim como *se* impessoal:

30. (a) Se chega rapidamente à/na cidade por este caminho.

(a') \*Ele se chega rapidamente à/na cidade por este caminho.

(b) Se vai frequentemente à/para/na festa com roupas esportivas.

(b')\*Ele se vai frequentemente à/para/na festa com roupas esportivas.

(ii) não há “inversão livre do sujeito”, segundo postula Burzio (1986), pois ao levar em conta que o PP é complemento de verbos do tipo *ir* e *chegar*, parece se verificar, conforme já descrito em Xavier (1989, p. 260), dois importantes aspectos: a) a inversão não é livre e b) o argumento obrigatório é externo ao VP complexo recebendo papel- $\theta$  deste, conforme mostram os exemplos abaixo tanto do PB (31) e (32), quanto do PE (33), (34), (35), (36) e (37)<sup>14</sup>:

31. (a) \*Foi o João ao/para/no cinema.

(b) \*Foi ao/para/no cinema o João.

32. (a) \*Chegou o João à/em casa.

(b) \* Chegou em casa o João.

33. (a) A Maria chegou a Lisboa.

(b) \*Chegou a Maria a Lisboa.

(c) \* Chegou a Lisboa a Maria.

34. (a) A Maria veio à Faculdade.

(b) \*Veio a Maria à Faculdade.

(c) \*Veio à Faculdade a Maria.

35. (a) A Maria chegou ao João e perguntou...

(b) \*Chegou a Maria ao João e perguntou...

(c) \*Chegou ao João a Maria e perguntou...

---

<sup>13</sup> Raposo (1981) e Eliseu (1984) admitem que a construção de particípio passado é boa no PE, no entanto não é levado em conta o PP complemento do verbo chegar. Nas seções 3.4.5.1. e 3.4.5.2., faço uma discussão sobre as propostas dos referidos autores para o português europeu.

<sup>14</sup> Esses exemplos do PE foram extraídos de Xavier (1989, p. 259-60).

36. (a) A Maria chegou a Lisboa para dar aula.  
(b) \*Chegou a Maria a Lisboa para dar aula.  
(c) \*Chegou a Lisboa a Maria para dar aula.
37. (a) A Maria veio do Rio a Lisboa para dar aula.  
(b) \*Veio a Maria do Rio a Lisboa para dar aula.  
(c) \*Veio do Rio a Lisboa a Maria para dar aula.

Fato também interessante é que esses dados parecem revelar não somente uma característica da gramática do português, mas também de outras línguas, como por exemplo o inglês, de acordo com os dados de Xavier (1989, p. 261), que, ao verificar essas construções do PE acima apresentadas, aventou que algo de semelhante fosse encontrado também em construções com o *there* no inglês:

38. (a) A man arrived at the faculty.  
(b) \*There arrived a man at the faculty.  
(c) \*There arrived at the faculty a man.
39. (a) A man came to the faculty.  
(b) \*There came a man to the faculty.  
(c) \*There came to the faculty a man.
40. (a) A man came to John and asked...  
(b) \*There came a man to John and asked...  
(c) \*There came to John a man and asked...

Daí, então, retomando o que Burzio (op. cit.) propõe para as construções com o *there* no inglês, em que não é levada em conta a inclusão do PP com complemento de V, é importante verificar que, quando da realização de um PP, a construção ergativa com *there* é bloqueada no inglês, segundo os moldes de Burzio (op. cit.).

Do acima exposto, pode-se pontuar, conforme já assumido em Xavier (1989, p. 263) que

Parece mais uma vez poder chegar-se à conclusão de que os verbos ergativos não são ergativos em todos os contextos – a realização de um complemento preposicionado, [sic.] viabiliza a existência de um sujeito- $\theta$ , que é identificado como sujeito de um predicado complexo ([<sub>SV</sub> V SP]).

#### 4. Considerações finais

Neste artigo, apresentou-se de forma sintética uma discussão sobre a hipótese inacusativa de Burzio (1986) e sua aplicabilidade a contextos estruturais construídos com verbos do tipo *ir* e *chegar* + PP na gramática do português.

Foi apresentado o percurso da tentativa de Burzio (op. cit.) em evidenciar a caracterização do traço discriminador do verbo ergativo/inacusativo na gramática do italiano, recorrendo a fenômenos sintáticos como a *ne*-cliticização e a seleção do aspectual *essere*, o que implica considerar um comportamento recorrente desses fenômenos em frases estruturalmente semelhantes às ergativas, como as construções de *se* ergativo, as de alternância causativa, as passivas, as de particípio passado, dentre outras, o que leva à conclusão do autor de que os verbos ergativos selecionam apenas um objeto direto básico, que pode vir a ser sujeito derivado para satisfazer princípios gerais da gramática.

Todavia, ao analisar contextos estruturais construídos com verbos do tipo *ir* e *chegar* + PP na gramática do português, evidenciou-se que nem todas as asserções de Burzio têm suporte empírico nesta língua. Como fora ilustrado, ao considerar que o PP é um argumento de V, essas construções exibem um comportamento léxico-sintático um tanto distinto das construções ergativas, segundo os moldes de Burzio (1986), o que implica considerar operações lexicais envolvendo os núcleos predadores V+P, e não apenas a sintaxe em si.

Dessa problematização surgem questões interessantes a serem desenvolvidas em trabalhos posteriores: seria o PP dessas construções um adjunto e reestruturado como argumento do predicado? É necessário que haja uma explicação para que seja bloqueado o movimento para adjunção ao VP do DP “argumento” do verbo ergativo quando o PP é realizado! Seria o complexo V+PP barreira à coindexação do *there* com o DP pós-verbal? (Cf. XAVIER, 1989, p. 263). Nesses contextos seria também o DP considerado Tema e gerado na posição argumento interno? Qual seria a configuração sintática dos verbos ergativos que selecionassem um PP como complemento? Teriam dois argumentos internos? Isso não feriria a estrutura binária do núcleo predador, bem como atribuição de Caso sob regência e atribuição da função- $\theta$ ? Seriam, então, esses verbos ergativos?

## Referências

- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucena, 1999.
- BELLETTI, A. The Case of unaccusatives. **Linguistic Inquiry**, v. 19, n. 1, p. 1-34, 1988.
- BURZIO, L. Italian Syntax. **A government-binding approach**. Dordrecht: Reidel Publish
- CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, N. **Knowledge of language: its nature, origin and use**. (trad. Portuguesa: O conhecimento da língua, sua natureza, origem e uso, de Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves). Lisboa: Caminho, 1994. Company, 1986.
- COMRIE, B. In Defense of spontaneous demotion: the impersonal passive. In: COLE, P & SADOCK, J. (eds.) **Syntax and semantics**, v. 8: Grammatical Relations. New York: Academic Press, 1977.
- DUARTE, I. A família das construções inacusativas. In: MATEUS, M.H.M. et al. **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Caminho, p.507-548, 2003.
- KURY, A. G. **Novas lições de análise sintática**. São Paulo: Ática, 1997.
- LEVIN, B. & RAPPAPORT-HOVAV, M. **Unaccusativity**. at the syntax-lexical semantics interface. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995.
- MAIA, L.M.S. **Verbos de alternância locativa no português**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 1996.
- MATEUS, M.H.M. et al. Gramática da Língua Portuguesa. Caminho: Lisboa, 2003.
- PERLMUTTER, D. M. **Evidence for subject downgrading in Portuguese**. Amsterdam/New York: Oxford University Press, 1983.
- PERLMUTTER, D. M. Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. In: **Proceedings of the Fourth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**. University of California, Berkeley, p. 157-189, 1978.
- PONTES, E. **Sujeito: da sintaxe ao discurso**. São Paulo: Ática; Brasília, INL, 1986.
- RAPOSO, E. P. **A Construção “união de orações” na gramática do português**. 1981. 445p. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1981.
- SILVA, C. R. T. **A Natureza de Agr e suas Implicações na Ordem VS: um estudo comparativo entre o Português Brasileiro e o Português Europeu**. 2004. 618p. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2004.