



## XXVI Jornada do Gelne

# Área Temática 6 **História da Leitura e da Escrita**

**ANAIS ELETRÔNICOS DA XXVI JORNADA DO GRUPO DE  
ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE**

Capítulo da obra *Pesquisas em Língua, Linguística e Literatura no Nordeste:  
uma Jornada de quase 40 anos do Gelne*. ISBN 978-85-66530-69-8



## **CONTOS TRADICIONAIS DO BRASIL: CÂMARA CASCUDO E A RELEVÂNCIA CULTURAL DO CONTO POPULAR**

**GEORGE PATRICK DO NASCIMENTO (UERN)**

### **Introdução**

O Folclore é do tamanho do infinito. Um universo formado por festas, danças, rezas, simpatias, mitos, histórias, brincadeiras, ritmos, comidas e costumes inventados pelo povo. Nesse universo se misturam a poesia, o encanto, a malícia e a sabedoria da cultura popular que, contada de boca em boca, vai se perpetuando e se transformando através dos tempos<sup>1</sup>.

Em termos de pormenorização da cultura popular, um estudioso que muito se destaca em nosso país é o renomado folclorista Luís da Câmara Cascudo. O professor, como ele mesmo gostava de ser chamado, deixou uma vasta contribuição para os estudos da cultura brasileira. Ele foi um “pensador crítico das coisas de nossa gente e de nossa cultura, e mais ainda bom historiador, armado pioneiramente de uma perspectiva antropológica que enriquecia sobremaneira tudo quanto examinava” (MENEZES, 2006, p. 3).

De fato, suas produções possuem um aspecto de desenvoltura singular nos estudos aprofundados sobre as manifestações artísticas, sociais e religiosas da cultura popular. Enfim, ele se debruçava sobre as variantes humanas textuais que impregnavam a nossa cultura, história e literatura.

Nascido no Rio Grande do Norte, Câmara Cascudo deixou durante sua vida inúmeras obras de caráter enciclopédico. Verdadeiros manuais da cultura brasileira. Sua intelectualidade abarcava também a cultura de outros países, outras na-

---

1. In: AZEVEDO, Ricardo. *Bazar do folclore*. São Paulo: Ática, 2001, pág. 54.

ções, outros povos. Era um dominador das tradições, costumes e conhecimentos folclóricos desses lugares diversificados.

De todos os seus trabalhos, o presente artigo pretende discorrer apenas sobre sua coletânea de contos populares, intitulada *Contos Tradicionais do Brasil*, considerava como uma de suas produções textuais que, na verdade, nada mais é que um registro escrito de outras produções oriundos da tradição oral, encontradas nas conversações de teor cultural do povo brasileiro. O autor enxergava nessa modalidade literária um forte instrumento de propagação da cultura do povo, principalmente em termos da oralidade, da conversação informal, da multiplicidade comunicativa presente na fala.

## Contos para serem contados

Na obra *Contos tradicionais do Brasil*, Câmara Cascudo reúne exatos cem contos da nossa cultura nacional, que por sua vez são distribuídos em doze modalidades, conforme o enredo das narrativas.

Deve-se lembrar que nenhum dos contos reunidos nessa coletânea é de sua autoria, justamente porque ele não é o criador/inventor das lendas ou das histórias folclóricas, aliás, ninguém é criador das tradições populares, mas pode-se dizer que todos, ou pelo menos a maioria dos brasileiros, utilizam de alguma forma, direta ou indiretamente, de uma tipicidade cultural, seja ela mais regional ou nacional.

Câmara Cascudo é, assim, apenas um pesquisador, um observador e admirador da arte popular, dessas lendas e mitos e estórias. Todavia, mesmo sabendo que não se pode apontar com precisão quem é pioneiro na propagação ou invenção desses relatos ficcionais, o escritor, ao final de cada conto, estabelece um possível autor para os textos que ele transcreveu. Melhor dizendo, o escritor supracitado apenas assina cada texto com o nome da pessoa de quem ele ouviu aquela contação de história. Portanto, ele abarca para si apenas a função de redator. Nesses “autores” estão desde pessoas analfabetas até escritores letrados. São inúmeras gentes: pescadores, empregados e familiares do folclorista, pessoas de rua, amigos, senhoras e senhores de idade, crianças, enfim, uma gama diversificada de sujeitos “contadores”.

Além disso, ele elabora, ao fim de cada narrativa, uma nota explicativa, em que descreve maiores detalhes sobre o determinado texto, apontando contos com enredos semelhantes; fornecendo informações históricas e socioculturais; mencionando outros “autores” que trabalham aquele conto; explicando que há outras adaptações existentes, tanto em outras regiões do Brasil, como em outros países; às vezes ele pormenoriza quem é a pessoa de quem ele ouviu o conto; ele dá também informações adicionais da lenda descrita, além de outras informações relevantes existentes no texto.

Os contos nessa obra são oriundos da oralidade. Como foi dito, Câmara Cascudo tem o trabalho apenas de codificar para a língua escrita os relatos da tradição oral, como aconteceu com os irmãos Grimm. E, de fato, ele realmente prontificou-se a fazê-lo, uma vez que, para o estudioso em questão, sempre houve um inconveniente na difusão dessas lendas: as variações que os “contadores” fazem no processo oral de transmitir os contos para outrem, quando utilizavam apenas da fala como meio de propagação e contação dessas estórias.

Claro que, apesar da ideia principal dificilmente ou nunca ser destruída nesses contos (por exemplo: o príncipe que se casa com a princesa e vivem felizes para sempre), há sempre um toque pessoal por parte do contador, principalmente nas extremidades do texto “original”. Ou seja, os aspectos conteudísticos continuam os mesmos, mas alguns elementos presentes no começo e final das estórias podem mudar. Em outras palavras, “o princípio e o fim das histórias são as partes mais deformadas na literatura oral”. (CASCUDO, 2004, p. 12).

Todavia, o fato de existir possibilidades de recontar um conto por meio da oralidade, não quer dizer que isso seja um defeito ou um problema a ser extinguido. O próprio Câmara Cascudo defendia arduamente essa ideologia, porque era nas conversações interpessoais que essas histórias contadas se manifestavam criativa e verdadeiramente. Assim, expressividade, entonação e atuação são elementos importantes na individualidade de se contar uma estória, no diálogo entre os participantes da comunicação. (VOLOCHINOV, 2013).

Analisando todas essas características, pode-se afirmar que, para o estudioso em análise, “é preciso que o conto seja velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em seu conhecimento e persistente nos repertórios orais” (CASCUDO, 2004, p. 13). Essas são as características primordiais do conto popular,

sem falar da necessidade de se manter a discrição ao mencionar, por exemplo, nomes de personagens, datas e localizações geográficas para a permanência ativa de aspectos vitais e atuais das histórias em nossa cultura brasileira. Fornecendo um aspecto de eternidade a esses tipos de textos ficcionais.

## Reminiscências sobre o conto

Não se pretende aqui relatar muitas explicações sobre o gênero conto, já que ele é um estilo, de certa forma, muito conturbado em características fixas, seja ele um conto de fadas ou um conto fantástico. Todavia, alguma coisa pode ser dita sobre esse texto da modalidade narrativa.

Historicamente, sabemos que a arte de narrar histórias sempre esteve presente na cultura popular. Antigamente esses textos estavam apenas relacionados com questões religiosas, na tentativa humana de encontrar respostas para as indagações da vida. “O certo é que as sociedades primitivas não conheciam o conto como modalidade artística; para essas sociedades, existiam somente os mitos, vinculados ao sagrado” (JAGUARIBE, 2008, p. 107). Portanto, a ação de contar histórias é anterior ao descobrimento da escrita. Como exemplo de um conto escrito, o mais antigo que se tem notícia é o conto egípcio *Dois Irmãos*, com mais de três mil anos.

Câmara Cascudo identificou que resíduos conteudísticos desse conto estão incutidos em alguns textos folclóricos da nossa tradição. Aliás, nossa cultura brasileira, como a conhecemos hoje em dia, se apoderou muito da cultura de outros povos, seja da influência cultural do povo indígena, da cultura africana e europeia, e assim por diante. Esta última ainda mais presente do que as outras, no que se refere aos contos de fadas, já que (continuando nesse percurso histórico do conto) nossas narrativas são cheias de elementos tipicamente europeus.

Deste modo, é cabível mencionar aqui, inclusive, que os contos da cultura europeia foram compilados em sua maioria, na grande coletânea organizada pelos irmãos Grimm, no início do século XIX. Esses escritores trabalharam da seguinte maneira na transcrição desses textos orais:

Os irmãos alemães Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm [...] viajaram pelas aldeias e campos da Europa, ouvindo camponeses e lenhadores, para coletar histórias e lendas das regiões por que passaram. Com o material coletado, escreveram e publicaram, em 1812, os famosos Contos de Fadas, que, traduzidos para várias línguas, encantaram e encantam crianças e adultos de todo o mundo. (JAGUARIBE, 2008, p. 115).

O método usado pelos irmãos Grimm é semelhante ao método que Câmara Cascudo utilizou para transcrever as histórias que compõem os *Contos tradicionais do Brasil*, pois foi através da coleta dos relatos orais do nosso povo que ele publicou os contos que integram o livro já mencionado.

Para Cascudo (2012, p. 8) esses textos oriundos da oralidade tanto são suscetíveis de adaptação como, de fato, são adaptados pelos contadores que tomam para si a ação de contar:

Ao lado dos processos populares de conservação dos temas, circulação e modificação das fórmulas iniciais e finais, da adaptação às condições ambientais, fauna, flora, costumes, mentalidade, a Literatura Oral é essencialmente a Novelística, a existência dos assuntos literários tratados há quinhentos e seiscentos anos por escritores e poetas perfeitamente constatáveis nos contos, anedotas, casos.

Esses assuntos literários de longas datas versam, em muitos casos, sobre bruxas, reis, príncipes, princesas, fadas, duendes, bosques, castelos, carruagens e outras infinidades de elementos. Tais símbolos são, primordialmente, oriundos da cultura europeia, ou seja, algumas de nossas histórias são influenciadas por muitos contos “alheios”. Muitos desses elementos supracitados não combinam exatamente com a cara do Brasil, já que nosso país não foi, necessariamente, uma nação de história monárquica marcante e prevalecente. Mesmo assim, tais elementos estão presentes nas histórias que contamos para as nossas crianças.

Os contos populares, inclusive os que compõem a obra de Câmara Cascudo, são quase todos direcionados ao público infantil. Infelizmente, os contos oriundos do exterior ainda são os mais apreciados pelas famílias brasileiras, como mostra esse trecho, a nível de exemplificação, retirado de um memorial:

Lembro que minha mãe, todas as noites, contava história. [...] As lendas que contava pareciam ser suas. E ninguém sabia contar como ela. Havia sempre reis, rainhas, príncipes, princesas e bruxas. *Era uma vez*, contava, de forma diferente, pois saía de sua boca, sonorizado e macio parecia até uma palavra de ordem. [...] Lembro da história de Chapeuzinho Vermelho, era a minha favorita e a que a minha mãe mais gostava de contar (PINHEIRO, 2000, p. 28, grifos da autora).

Aqui vemos um exemplo corriqueiro de um conto altamente comum, se assim podemos dizer, que é o da Chapeuzinho Vermelho. Do mesmo modo, percebemos também o tamanho da importância que um conto infanto-juvenil pode ter na vida de uma criança. Aliás, mais marcante do que o próprio texto está o jeito da mãe narrar a história para sua filha. É esse o mesmo pensamento que Câmara Cascudo tem sobre o influxo verbal dos *Contos tradicionais do Brasil* em nossas existências, “porque esses cem contos estão vivos, trazidos, de geração em geração, na oralidade popular” (CASCUSO, 2004, p. 16).

O depoimento acima mostra a realidade de muitas famílias. É quase sempre dessa maneira que iniciamos a nossa conexão com a literatura, com a arte, com o mundo da linguagem comunicativa. A verdade é que “o primeiro contato que a criança, por exemplo, tem com o texto, é oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, utilizando contos de fadas, mitos, trechos da Bíblia, histórias inventadas, poemas cantados e outros” (SALDANHA, 2011, p. 33).

Já que falamos de arte, analisemos agora uma perspectiva mais literária sobre os contos populares.

## O conto popular como manifestação artística

Uma obra de arte ou literária envolve desde textos verbais a textos não verbais. Está intrinsecamente relacionado à história e, portanto, com a cultura ou as culturas populares de todas as épocas e civilizações.

Desde os primórdios, o ser humano sentia uma necessidade natural em expressar seus pensamentos por meio de desenhos, traços ou símbolos. Com base nisso, surgiram as primeiras narrativas orais (ligadas à tradição popular) e, posteriormente, a compreensão da arte literária. A literatura, de modo geral, difundiu-se como um olhar interior do artista diante do mundo, modificando-se de acordo com os interesses emergentes de cada época. (SOUSA, 2011, p. 144-145).

Sendo assim, os contos tradicionais ou populares são mais que exemplos da nossa literatura oral. Eles revelam a beleza de nossa arte, a exuberância de nossa criatividade, a miscigenação de nossos saberes, de nossas terras, de nossas raças. Os contos reunidos na obra de Câmara Cascudo possuem os traços da astúcia da composição escrita em junção com os conhecimentos substanciais de nosso folclore oral. São duas forças que se complementam e fazem dos *Contos tradicionais do Brasil* um exímio exemplo de nossa literatura popular, ainda que não seja amplamente conhecido por muitos leitores brasileiros. Mesmo assim, o uso dessas duas vertentes constrói a nossa arte e a arte de qualquer povo. É como o próprio folclorista em análise explica: “ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, solitárias e poderosas, da memória e da imaginação popular” (CASCUDO, 2004, p. 12).

Certos textos narrativos, como o conto, têm a capacidade de envolver o público ouvinte/leitor nas suas artimanhas exuberantes e fantásticas, com enredos que ora fogem do mundo físico, que viajam pelos universos da imaginação e ora retomam para a nossa realidade, a fim de excitar em nós temas humanos de caráter positivo ou negativo e, conseqüentemente, despertar condutas apropriadas para a vivência social. Favorecem também para o desenvolvimento de nossa intelectualidade, já que diante de “um conto impomos uma leitura literária, pois sabemos

que ali se encontram palavras que representam mais do que seus significados literais anunciam” (OLIVEIRA, 2012, p. 183).

Tentando caracterizar os contos, sabe-se que eles, em sua maioria, estão próximos da língua falada, com a presença de alguns diálogos. Possuem poucos personagens, tamanho não muito extenso, ambientes restritos, além de um tempo curto e determinado para o desenrolar da história. Contudo, todas essas marcas são imprecisas e inconstantes para os textos dessa modalidade narrativa. Alguns dos textos dessa coletânea misturam os traços dos contos de fadas com os mitos, com as lendas, às vezes com as fábulas e também com a poesia.

## As doze categorias de câmara cascudo para os contos orais da tradição brasileira

Câmara Cascudo distribuiu os contos reunidos em sua obra em doze seções, na tentativa de sistematizar as variações estilísticas existentes em cada conto. Alguns possuem traços equivalentes, como o conto *O bem se paga com o bem*, classificado por ele como **conto de exemplo**, mas que poderia também ser considerado, no nosso entender, como **conto de animais**, em virtude de ser composto por personagens animais.

Para ele, “o conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos” (CASCUDO, 2004, p. 12). Assim, vejamos como ficou a distribuição dos cem contos reunidos na coletânea cascudeana:

**Contos de encantamento:** vinte e sete narrativas compõem essa etapa. Aqui encontramos as tradicionais histórias de príncipes e princesas envolvidos em aventuras fantásticas e místicas, ou simplesmente contos com a temática do sobrenatural. A maioria dos encantamentos presentes nessa parte está relacionada com a transfiguração das personagens humanas em animais. Casamentos e finais felizes entre os protagonistas são incessantes nessa categoria (com exceção do conto *O marido da Mãe d'Água*, de procedência indígena e de final desditoso).

**Contos de exemplo:** dezesseis histórias demonstram a astúcia das personagens em saírem favorecidas de alguma situação embaraçosa ou problemática (com exceção do conto *O velho ambicioso*, de fim trágico), ou que simplesmente mostram exemplos de pessoas de boa conduta moral (com exceção do conto *Seis aventuras de Pedro Malazarte*, cujo personagem é um verdadeiro larápio, um rapaz travesso e às vezes desumano).

**Contos de animais:** quinze histórias que trazem em seu enredo animais personificados. A maioria dos contos dessa parte está relacionada com a comicidade, com o humor ingênuo.

**Facécias:** nessa modalidade há quatorze contos também de teor humorístico (com exceção do conto *O caboclo e o Sol*, que relata mais uma questão da astúcia humana do que uma situação meramente engraçada).

**Contos religiosos:** como o próprio nome já diz, nesse segmento há oito histórias de cunho religioso judaico-cristão. Algumas delas com um toque adicional de magia.

**Contos etiológicos:** sete narrativas integram essa categoria, todos buscando dar explicações nada científicas para algumas incógnitas da natureza, como a tonalidade de pelo de indivíduos da raça negra; a inimizade natural entre cães, gatos e ratos; a escassez de água no Ceará e a estrutura biológica de certos animais como o sapo, a baleia e outros. A maioria das respostas que esses contos transmitem está ligada ao sagrado e não ao científico.

**Demônio logrado:** composta por quatro contos, essa seção mostra criaturas malignas como fantasmas, monstros, demônios e o próprio Diabo nas suas tentativas de prejudicar a raça humana.

**Contos de adivinhação:** os três contos dessa parte trazem consigo alguma adivinhação ou charada dentro de suas histórias. Algumas das adivinhas são escritas em forma de versos.

**Natureza denunciante:** os dois únicos contos dessa categoria mostram a participação de alguns agentes da natureza (animais, plantas) na resolução de crimes de assassinato.

**Contos acumulativos:** as duas histórias dessa seção usam de um jogo infantil, uma brincadeira com as palavras, criando uma série de ações que se sucedem para a obtenção de um determinado objeto ou objetivo, ou simplesmente uma sequência de progressões até se atingir um desfecho inesperado.

**Ciclo da morte:** o único conto dessa parte traz como uma das personagens principais a própria Morte. Além disso, a narrativa preocupa-se em evidenciar a curta durabilidade da vida humana e o final inevitável, bem como fatal, que nos espera.

**Tradição:** apenas um conto incorpora este último segmento. Nesse texto, encontramos uma explicação plausível para a caça tradicional de um certo tipo de animal presente na cidade de Mamanguape, na Paraíba. É um conto muito caprichado em sua composição textual: muito descritivo, sem diálogos e com ares de prosa-poética.

## Considerações finais

A coletânea de contos populares de Câmara Cascudo exemplifica um material altamente rico em termos de cultura e folclore de nosso país. Apesar de a maior parte dos contos narrar histórias em que as personagens principais necessitam se casar para alcançarem a felicidade pessoal, alguns contos evidenciam também uma considerável manifestação da subserviência da mulher em relação ao homem, além de relatarem, em determinados momentos, certas cargas de violência não apropriadas para o público infantil, a coleção não deixa de ser uma obra que carrega muitas mensagens significativas para a ampliação dos conhecimentos relacionados à escrita e oralidade, bem como a nossa tradição e a nossa literatura.

Na obra, há certos contos que se repetem no quesito enredo, como é o caso dos contos *Quirino, vaqueiro do rei* e *O boi Leição*, entre outros. Também há narrativas que são oriundas do exterior, mas que, de tanto serem recebidas e trabalhadas por nossa gente, acabaram ingressando em nossa tradição, em nossa cultura, a exemplo de *Chapeuzinho Vermelho, A Bela e a Fera* e *João e Maria*, respectivamente adaptadas nessa coletânea pelos títulos *Chapelinho Vermelho, A Bela e a Fera* e *Joãozinho e Maria*. Esses contos são consideravelmente semelhantes em enredo. Claro que essas histórias, assim como muitas outras que integram os *Contos tradicionais do Brasil*, estão cheias de elementos tipicamente nossos, como os urubus, as onças, a linguagem “abrasileirada”, os comportamentos e crenças do povo daqui, etc.

A maior porcentagem dos “contadores” dos textos presentes no livro em análise é da região Nordeste, pelo menos é assim que Câmara Cascudo deixa transparecer nos créditos ao fim de cada conto. A imensa maioria das narrativas dessa coletânea são frutos de textos construídos a partir da oralidade que, por sua vez, sempre estiveram inseridas na memória do povo. Em outras palavras, os *Contos tradicionais do Brasil* são o resultado textual da nossa honrosa cultura e da nossa exuberante arte popular.

## Referências

- CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. 13. ed. São Paulo: Global, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Global, 2012.
- JAGUARIBE, Vicência Maria Freitas. Os contos que nós contamos. In: PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha. (Orgs.). *Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2008.
- MENEZES, Eduardo Diatahy B. de. *Luís da Câmara Cascudo: um mestre e uma fonte*. 2006. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/Diatahy%20-%20Cascudo.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da literatura. In: \_\_\_\_\_. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.
- PINHEIRO, Edna Gomes. Leitura... esta bela adormecida. In: AQUINO, Mirian de Albuquerque (Org.). *Leitores e Leituras: narrando experiências em sala de aula*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2000.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. Contação de histórias e desenvolvimento da leitura: o que dizem os estudos. In: PONTES, Carlos Gildemar (Org.). *A literatura e seus tentáculos: saberes e dizeres sobre a arte literária e sua essência*. Fortaleza: Acauã; Campina Grande: Bagagem, 2011.

SOUSA, Abraão Vitoriano de. Literatura infantil: concepções e perspectivas para o ensino de leitura nas séries iniciais. In: PONTES, Carlos Gildemar (Org.). *A literatura e seus tentáculos: saberes e dizeres sobre a arte literária e sua essência*. Fortaleza: Acauã; Campina Grande: Bagagem, 2011.

VOLOCHINOV, V. N. (Org.). *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

## DOS PRIMÓRDIOS À CONTEMPORANEIDADE: UM PERCURSO HISTÓRICO DA LEXICOGRAFIA PRÁTICA E DA METALEXICOGRAFIA

**RODRIGO ALVES SILVA (UFPI)**

### Introdução

Neste trabalho, pretende-se apresentar o percurso histórico da Lexicografia prática como também da Lexicografia teórica (ou Metalexicografia). Antes de traçar este percurso, faz-se mister distingui-las. Para tanto, toma-se como base a distinção feita por Welker (2004), segundo o qual a *Lexicografia prática* “designa a ‘ciência’, ‘técnica’, ‘prática’ ou mesmo ‘arte’ de elaborar dicionários” (WELKER, 2004, p. 11), enquanto que a *Lexicografia teórica* ou *metalexicografia* envolve “o estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, a crítica de dicionários, a pesquisa da história da lexicografia, a pesquisa do uso de dicionários [...] e ainda a tipologia” (ibidem).

Dar-se-á ênfase à Lexicografia das línguas clássicas (latim e grego) e depois às línguas neolatinas, sobretudo o português. Sendo assim, far-se-á, primeiramente, um levantamento histórico da Lexicografia prática, iniciando com os povos antigos da Mesopotâmia, perpassando a Antiguidade Clássica, Idade Média, Idade Moderna, na Europa, culminando com a Lexicografia do português do Brasil até os dias contemporâneos.

Ressalta-se que, neste levantamento histórico, algumas obras deixarão de ser citadas, o que não apaga a existência e a importância que elas tiveram na construção da história da Lexicografia. Para um conhecimento mais exaustivo a respeito dessas obras, cf. Welker (2004, p. 56-61). Posterior à história da Lexicografia, traça-se, brevemente, o percurso histórico da Metalexicografia no Brasil.

## A lexicografia da Antiguidade à Idade Contemporânea

Tudo começa, pois, com o surgimento da escrita, por volta de 3.000 anos a. C. Nesse período, a prática constante era a listagem de palavras para diferentes fins. Essas listagens não são consideradas obras lexicográficas propriamente ditas, as quais só irão surgir na Idade Moderna, contudo, é possível enquadrá-las na “paleolexicografia” (termo cunhado por BKB<sup>1</sup>, 1981 *apud* WELKER, 2004, p. 61), que são produções que se aproximam de obras lexicográficas propriamente ditas, mas que ainda não são.

Welker (2004) destaca os povos sumérios como os primeiros a exercerem a atividade de listagem de palavras, que estava relacionada a uma atividade pedagógica. O autor cita Kramer (1986) para descrever como a listagem de palavras servia de exercício nas escolas dos escribas:

Os professores sumérios inventaram um sistema de instrução que consistia sobretudo no estabelecimento de repertórios; quer dizer que eles classificavam as palavras de sua língua em grupos de vocábulos e de expressões ligados uns aos outros pelo sentido e depois mandavam os alunos decorá-los e copiá-los. (KRAMER, 1986 *apud* WELKER, 2004, p. 62)

Logo mais tarde, surgiriam, ainda entre os sumérios, as listas bilíngues sumério-acadianos e sumérios-eblaítas, para facilitar o contato linguístico entre os povos, pois, entre eles, havia forte relação, sobretudo política. Outras listas também foram produzidas na língua egípcia e na língua sânscrita.

Na Antiguidade (do séc. VIII a. C ao séc. V d. C.), surgiram, entre os gregos, os glossários da biblioteca de Alexandria, dentre os quais se pode destacar a obra de Aristófano de Bizâncio, diretor da biblioteca. Entre os romanos, havia o *Appendix Probi*, que consistia numa lista de palavras escritas em latim clássico acompanhada de suas formas variantes em latim vulgar. A lista era prescritiva e, portanto,

---

1. Abreviação adotada por Welker (2004) para se referir a Boisson, Kirtchuk e Béjoint, autores do texto *Aux origines de la lexicographie: les premiers dictionnaires monolingues et bilingues* (1991).

tencionava impor a língua latina clássica aos falantes do latim vulgar, na tentativa de “impedir” as mudanças naturais dessa variedade. Esse apêndice é hoje uma das fontes para o estudo do latim vulgar. Além dessa lista, cita-se a obra de Varrão (*De lingua latina*) como importante obra lexicográfica da época, pois continha informações semânticas e etimológicas de algumas palavras. Outro dicionário latino de grande importância, conforme Auroux (2009), foi o *Libri de significatu verborum*, de Marcus Verrius Flaccus.

Na Idade Média (séc. V ao séc. XVI), inicia-se uma intensa elaboração de glossários, enciclopédias e dicionários, que, segundo Biderman (1984), não se tratava de obra lexicográfica propriamente dita. Os glossários, que surgiram já na Grécia Antiga, foram úteis na Idade Média para auxiliar o entendimento de textos em latim e em grego. Inicialmente, as glosas eram escritas às margens do texto ou entre suas linhas. Com o tempo, elas foram organizadas por diferentes critérios (ordem alfabética, domínios temáticos etc.) e passaram a compor um texto autônomo. Entre os glossários deste período, citam-se o de Reichenau (séc. VIII) e o de Cassel (séc. IX).

As enciclopédias também tiveram muita importância na Idade Média. A obra mais representativa desse período é o conjunto de vinte livros que compõe a *Etimologias*, de Santo Isidoro de Servilha (sec. VII). Segundo Verdelho (1992), esses volumes se tornaram obrigatórios em quase todas as bibliotecas europeias.

Ainda no período da Idade Média, foram produzidos alguns dicionários, os quais, para Verdelho (1992, p. 146), seriam “o embrião dos dicionários modernos e lançam as bases da própria lexicografia [...]”. Os principais dicionários desse período, segundo o autor, são *Elementarium* (1050), de Papias, *Derivationes* (fins do século XII), de Osberno de Gloucester; *Liber derivationum* (fins do século XII), de Hugúcio de Pisa, entre outros. Verdelho (1992) destaca que os dicionários medievais tinham problemas quanto à alfabetização, ou seja, a organização das palavras em ordem alfabética era muito escassa, distanciando-se, pois, da principal característica de um dicionário moderno.

Junto a essas obras medievais está também o primeiro dicionário bilíngue latim-português, que, segundo Welker (2004), continha cerca de 3.000 verbetes latinos, transcritos no início do século XIV, aos quais foram acrescentados os equi-

valentes em português, já no século XV. Esse dicionário representa um marco importante na lexicografia de língua portuguesa, pois se trata de uma das primeiras tentativas de registros dessa língua em uma obra lexicográfica.

Uma curiosidade a respeito dos dicionários medievais era o seu difícil acesso. Segundo Verdelho (1992), apesar de haver, nesse período, uma intensa elaboração deles, os alunos quase não podiam consultá-los nas escolas. Além disso, eram materiais de grande porte físico e, por isso, não eram manuseados facilmente. No fragmento abaixo, vê-se como o autor descreve essa situação:

Embora aparentemente estivessem ligados à gramática, e alguns deles aparecessem mesmo acompanhados por um manual de gramática, na realidade, os grandes dicionários, ao contrário das gramáticas, não eram livros de acesso fácil, nem eram verdadeiramente manuais escolares, nem tinham certamente utilização escolar, ao nível dos alunos. Eram então sobretudo uma obra de consulta, exclusivamente destinada aos mestres e aos estudiosos. Sabe-se da sua divulgação generalizada pelas escolas e pelos mosteiros, mas só em casos muito raros haveria mais do que um exemplar em cada casa. E esse, deveria ser devidamente protegido e “concatenado”, com ferros bem seguros para impedir o extravio e garantir o seu uso comum. [...] Eram códices extremamente volumosos, distribuídos por vezes em vários tomos, difíceis de transportar e de manusear. Deveriam inculcar um espaço de leitura bem marcado, entre os rituais do livro medieval. (VERDELHO, 1992, p. 147)

Essa restrição diminuiu com o surgimento da imprensa, que permitiu uma melhor divulgação e circulação desses materiais e que, provavelmente, simplificou sua estrutura física.

Na Idade Moderna (séc. XV ao séc. XVIII), surge a Lexicografia propriamente dita (BIDERMAN, 1984). Esse período da história é marcado, principalmente pela formação dos estados nacionais europeus e pela expansão marítima dessas nações. Nesse contexto político e econômico, fazia-se necessário também a valorização das línguas vernaculares. Até então, a língua de prestígio era o latim e todos os textos eram escritos nessa língua. Com a formação dos estados, cada nação passou a sistematizar sua língua em gramáticas, seguindo os moldes das gramáticas latinas, conforme se vê no fragmento abaixo:

A constituição das nações europeias corresponde a uma profunda transformação das relações sociais (nascimento do capital mercantil, urbanização, mobilidade social, extensão das relações comerciais etc.), inclusive em seus aspectos religiosos (Reforma (1517) e Contra-Reforma). A expansão das nações acarreta indiscutivelmente uma situação de luta entre elas, o que traduz, ao final, por uma concorrência, reforçada porque institucionalizada, entre as línguas. A velha correspondência *uma língua, uma nação*, tomando valor não mais pelo passado mas pelo futuro, adquire novo sentido: as nações transformadas, quando puderam, em Estados, estes vão fazer da aprendizagem e do uso de *uma língua oficial* uma obrigação para os cidadãos. (AUROUX, 2009, p. 53 – grifos do autor)

Para o aprendizado compulsório dessa língua oficial, começam a elaborar os instrumentos linguísticos que permitiram a sistematização desse ensino: as gramáticas e os dicionários. A produção desses instrumentos foi ainda mais reforçada com o surgimento da imprensa, que possibilitou a multiplicação do texto e o aumento de sua difusão. A imprensa é, pois, um dos fatores que contribuíram para a *gramatização* (AUROUX, 2009).

Por gramatização, Auroux (2009) entende que é o “processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 2009, p. 65 – grifos nosso). A produção massiva dos dicionários das línguas vernaculares ainda estava ligada ao latim. Por conta disso, os primeiros dicionários, como se conhecem hoje, eram bilíngues e serviam para o estudo de textos antigos clássicos.

Citam-se, então, como obras dessa época, o dicionário castelhano-latim *Universal Vocabulário*, de Alonso Palencia (1490); o vocabulário *Latino Español e Español Latino*, de Antonio de Nebrija (1507), autor da primeira gramática do espanhol; e, na França, o *Dictionarium latino-gallicum* e o *Dictionnaire françois-latin*, de Robert Estienne, publicados em 1539. Biderman (1984, p. 2) afirma que esses dicionários “eram cheios de lacunas e os dicionaristas da época copiavam-se uns dos outros”.

Os dicionários monolíngues só começaram a surgir tempos depois, no final do Renascimento. Eles têm sua origem nos glossários, que foram bastante produzidos durante a Idade Média para o estudo de textos latinos e gregos. A finalidade dos dicionários monolíngues passa a ser, então, predominantemente prescritiva, como afirma Auroux:

O dicionário monolíngue de uso dos nacionais, cujas entradas, pelo viés das definições, ligam-se entre si, é herdeiro desse trabalho lexical, mas corresponde a uma outra finalidade prática que é a mesma da gramatização das línguas nacionais: a normatização dos idiomas. A elaboração estender-se-á por todo o século XVII. (AUROUX, 2009, p. 75)

São exemplos de dicionários monolíngues, no contexto francês e espanhol, o *Tesoro de La Lengua Castellana*, de Covarrubias (1611); o dicionário da Academia Espanhola - *Diccionario de Autoridades* (1739), com sucessivas edições; os dicionários franceses *Richelet* (1680), *Furetière* (1690) e o *Dicionário da Academia Francesa* (1694).

A Lexicografia portuguesa, por sua vez, foi fundada com a obra *Dictionarium ex lusitanico in latinum sermonem* (1562), de Jerônimo Cardoso, em meados do século XVI. Antes disso, como afirma Nunes (2006), havia um dicionário de verbos latim-português produzido na Idade Média. Essa obra foi completada anos depois com novos dois volumes, publicados em períodos diferentes. No entanto, é a obra de Jerônimo Cardoso que ganhou destaque. Verdelho (1992) reconhece a importância do trabalho de Cardoso, afirmando que: “sendo um dicionarista do latim, não podemos deixar de o considerar como o primeiro lexicógrafo do português, e sendo mestre da língua latina, não deixou de contribuir para formar bons cultores da língua portuguesa” (VERDELHO, 1992, p. 20).

Depois do dicionário de Cardoso, surgiram também o *Dictionarium lusitano-latinum* (1611), de Agostinho Barbosa e o *Thesouro da Língua Portuguesa* (1634-1647), de Bento Pereira.

Outro dicionário de grande importância e que, para Biderman (1885, p. 4), “é o melhor dentre os mais antigos dicionários do português”, é o *Vocabulario Portuguez e Latino*, de Rafael Bluteau. É um dicionário bilíngue e de caráter enciclo-

pédico, pois como atesta Murakawa (*apud* WELKER, 2004, p. 68): “suas definições são extensas e detalhadas, abrangendo não só a explicação do termo e a relação de seus sinônimos, mas também pormenores descritivos e históricos, alguns, até certo ponto, curiosos”. A obra é composta por 10 volumes e foi produzida entre os anos de 1712 e 1721.

É importante observar que, na história da Lexicografia de língua portuguesa, os primeiros dicionários são bilíngues, mantendo forte relação com o latim. O primeiro dicionário monolíngue surge anos depois e trata-se do *Diccionario da língua portuguesa*, de Antonio de Moraes Silva, autor brasileiro, mas com militância intelectual em Portugal. Esse dicionário teve duas edições: a primeira foi publicada em 1789 e consistia num resumo da obra de Rafael Bluteau, por isso mesmo o nome de Moraes não ganhou destaque; a segunda foi publicada em 1813 e contém certas reformulações como a retirada de termos arcaicos e acréscimos de outros mais presentes na literatura portuguesa do século XV e XVI. Assim, ao reconhecer o trabalho de Moraes, Biderman afirma que:

O dicionário de Moraes (2. ed.,1813) constitui um marco na lexicografia de língua portuguesa. É o primeiro dicionário de uso da língua, muito avançado para os padrões lexicográficos da época. Apesar de ter-se baseado na obra do Padre Bluteau, sobretudo na primeira edição, na segunda edição Moraes libertou-se de seu modelo, ampliou consideravelmente a obra com respeito ao número de verbetes, incluídos, e mais que isso, apurou o seu trabalho lexicográfico. Omitiu informações de tipo enciclopédico incluídas no Bluteau, revelando consciência de que um dicionário da língua não é uma enciclopédia. (BIDERMAN, 1884, p. 5)

Outro dicionário monolíngue surgido nessa época foi o *Elucidário das palavras, termos e frases que em Portugal antigamente se usaram e que hoje regularmente se ignoram*, de Frei Joaquim de Santa Rosa de Viterbo, publicado em 1798. Esse dicionário, como o próprio título sugere, pretendia facilitar a leitura de textos antigos, trazendo o significado de termos obsoletos da língua.

A história da Lexicografia no Brasil, por seu turno, está relacionada ao período da colonização, no século XVI. As primeiras manifestações de lexicografia neste país foram as listas bilíngues (português-tupi) elaboradas pelos jesuítas, a fim de catequizar os índios.

Segundo Nunes (2006), as línguas indígenas estudadas durante o período da colonização eram o tupi, o kariri e o manau, além das *línguas gerais*. Desses estudos, surgiram as seguintes obras: as gramáticas do tupi, de Anchieta e de Figueira, da língua kariri, de Mamiani, e o *Vocabulário na Língua Basílica*, de autoria anônima. Os estudos sobre as línguas indígenas prevaleceram durante os séculos XVI, XVII e XVIII e são eles que fazem surgir os primeiros dicionários bilíngues no Brasil. Entretanto, Nunes (2006) afirma que, antes disso, viajantes e missionários, como Staden, Thevet e Léry, já faziam descrições de palavras indígenas que podem ser consideradas precursoras da Lexicografia no Brasil. Essas obras tinham fins catequéticos e inseriam muitas palavras que não eram naturais das línguas indígenas, como “padre” e “batizar”.

Ainda no período colonial, surgiram outras obras brasileiras: o *Dicionário Português-Brasileiro (DPB)*, publicado em Lisboa, em 1795, cuja autoria é controversa, mas geralmente atribuída ao frei Onofre, conforme Edelweiss (1969), e os manuscritos do *Dicionário Brasileiro-Português*, de Frei Veloso e do *Vocabulário na língua geral*, de Frei Prazeres do Maranhão, os quais só foram publicados anos depois.

O primeiro dicionário monolíngue de um autor brasileiro seria o já mencionado *Diccionario da língua portuguesa*, de Antonio de Moraes Silva. Apesar de sua obra ser um marco na lexicografia de língua portuguesa, ela não é considerada um marco na Lexicografia brasileira, porque, segundo Orlandi (2013), “mesmo sendo feito por um autor brasileiro, este se coloca na posição autor de dicionário português, publicado em Portugal. No entanto ele terá seus ecos na elaboração de dicionários brasileiros” (ORLANDI, 2013, p. 114).

Ainda que Moraes tenha acrescentado em sua obra palavras brasileiras, como afirma Nunes (2010), o dicionário ainda estava muito distante da realidade brasileira e não refletia a língua que era falada nesse período. Por causa disso, surgiram outros dicionários monolíngues que serviram de complementos ao dicionário de Moraes, acrescentando novas palavras de origem brasileira e também dicionário de regionalismos. São eles o *Vocabulário Brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa*, de Brás da Costa Rubim (1853) e a *Coleção de Vocábulos e Frases usados na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*, de Antonio Coruja (1853). Já no final do século XIX, foram publicados no Rio de Janeiro o *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, de Macedo Soares (1888), e o *Dicionário de Vocábulos Brasileiros*, do Visconde de Beaurepaire-Rohan (1889).

No século XIX, em Portugal, estavam sendo publicados o *Grande Dicionário Português* ou *Thesouro da Língua Portuguesa* (1871-74), de Frei Domingos Vieira, e o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* (1881), de Caldas Aulete. Sobre este dicionário, Verdelho afirma que foi

o primeiro grande dicionário do séc. XIX que se manteve no mercado até a actualidade. Foi na sua maior parte elaborado por António Lopes dos Santos Valente (1839-1896), dando seguimento a um plano de Caldas Aulete (1823-1878) que faleceu quando a redacção do dicionário que ele dirigia, tinha apenas chegado ao final da letra A. [...] O dicionário de Caldas Aulete pode caracterizar-se em relação à dicionarística do seu tempo, por uma importante actualização da nomenclatura lexical da língua portuguesa, por um esforço de rigor na utilização e nas referências das abonações, pela informação etimológica e gramatical e por uma cuidadosa classificação das variedades diacrónicas, geográficas e estilísticas". (VERDELHO, 1994 *apud* WELKER, 2004, p. 71)

Ainda no contexto português, é importante citar o *Novo Dicionário de Língua Portuguesa*, de Candido de Figueiredo, que teve sua primeira edição publicada em 1899. Biderman (1984) afirma que o autor pretendia contemplar grande parte do léxico do português e critica a estruturação dos verbetes. Nas palavras da autora:

Esse dicionário pretendia ser o repositório mais completo do léxico português de todos os tempos bem como de regionalismos portugueses, brasileirismos, e de territórios onde se falava e fala o português. Cândido de Figueiredo publicou cinco edições do seu famoso dicionário que tem qualidades mas tem também terríveis defeitos. É um dicionário rico sobretudo com respeito ao número de palavras incluídas no seu acervo léxico. Há nele muitas palavras raras. A forma do verbete é muito simples. As definições são curtas, às vezes erradas e tolas, especialmente as relativas a termos técnicos ou de procedência técnico-científica. Muitos significados registrados são obsoletos há muito tempo. (BIDERMAN, 1984, p. 7)

Voltando ao contexto brasileiro, Nunes (2010) afirma que os primeiros grandes dicionários monolíngues verdadeiramente brasileiros só surgiram no século XX, pois os anteriores serviam apenas de complemento a outros dicionários. Ele cita, então, o *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (PDBLP), do qual Aurélio Buarque de Holanda Ferreira participou como colaborador e redator, e o *Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Laudelino Freire (1939-44). Essas obras são consideradas algumas das fundadoras da lexicografia verdadeiramente brasileira.

Segundo Müller *et. al.* (2009), o intuito de elaborar um dicionário verdadeiramente brasileiro, que contemplasse apenas *brasileirismos*, foi cultivado também pela Academia Brasileira de Letras (ABL). A incumbência ficou para Antenor Nascetes, que publicou o *Dicionário da Língua Portuguesa* (1961-1967). Esse dicionário, no entanto, não contemplou todo o léxico esperado.

Somente na segunda metade do século XX, os dicionários brasileiros passam a ser mais utilizados do que os dicionários portugueses (NUNES, 2010). Nesse período, em 1975, Aurélio Buarque de Holanda publica uma nova versão de seu dicionário, o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, aquele que viria a ser um dos dicionários mais populares até os dias de hoje. Ao comentar sobre o dicionário de Aurélio, Biderman o compara ao dicionário de Cândido Figueiredo, apontando convergências e divergências:

O Aurélio chega a lembrar a configuração do Cândido de Figueiredo (5.a ed.) com relação ao número de entradas e ao tipo de palavras do léxico que ele abriga. Evidentemente distancia-se do Cândido de Figueiredo, relativamente à seriedade e probidade no tratamento de muitos verbetes, como aqueles que descrevem a terminologia técnico-científica. O Aurélio acolheu muitas palavras raras, um grande número de regionalismos, de vocábulos desusados ou obsoletos, de termos exclusivamente literários, um vasto acervo de termos técnicos e científicos, o que inchou demais a sua nomenclatura. (BIDERMAN, 1984, p. 7-8).

Outros dicionários de grande importância para a Lexicografia contemporânea, citados por Welker (2006), são: o *Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa*, publicado em 1998, contendo mais de 200.000 verbetes; o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, publicado em 2001, com 228.500 entradas; o *Dicionário de usos do Português do Brasil* (DUP), de Francisco Soares Borba, publicado em 2002, com mais de 62.000 entradas; e o *Dicionário UNESP da língua portuguesa*, também coordenado pelo mesmo autor e publicado em 2004, com mais de 58.000 entradas.

Após a exposição sobre a história da Lexicografia, passa-se ao breve percurso histórico da Metalexigrafia no Brasil.

## A metalexigrafia no Brasil

Os estudos metalexigráficos têm como base o manual de Lexicografia dos autores espanhóis Günther Haensch, Lothar Wolf, Stefan Ettinger e Reinhold Werner: *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica* (1982), que tem servido para instruir sobre os princípios da teoria da lexicografia.

No Brasil, segundo Welker (2006), os estudos científicos sobre os dicionários (Metalexigrafia) no Brasil podem ter começado com a fundação da disciplina “Lexicologia e Lexicografia” na USP, em 1971. Somente em 1980, foram defendidas as primeiras dissertações de mestrado na UFRGS, por Leci B. Barbisan e por Maria da Graça Krieger.

O autor também cita a criação do *Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia* da ANPOLL, em 1988, como impulsionador do crescimento da Metalexigrafia brasileira. Grupos mais recentes, como o *Termilex*, dirigido pela professora doutora Maria da Graça Krieger e vinculado à Unisinos, também contribuem para reflexões sobre a Lexicografia no Brasil.

Recentemente, tem surgido, no Brasil, a Lexicografia e a Metalexigrafia escolares. Autores como Krieger (2006) e Gonçalves (2013) defendem a importância da produção de dicionários para fins didáticos. A produção de dicionários escolares teve seu fortalecimento na última década. Segundo Gonçalves (2013), a partir do ano 2000, o “Ministério da Educação e da Cultura (MEC), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), deu início à inclusão dos dicionários escolares de Língua Portuguesa às políticas oficiais para materiais didáticos” (GONÇALVES, 2013, p. 178). Em 2001, avaliaram-se os dicionários de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, e o projeto era que cada aluno recebesse um dicionário. Em 2003, o PNLD/MEC avaliou também dicionários de 5ª e 6ª séries, com a mesma sistemática de distribuição.

Em 2005, como afirma Gonçalves (2013), o modo de avaliação e distribuição dos dicionários foi reformulado: os parâmetros de avaliação foram ampliados e os dicionários eram distribuídos em acervos. O alvo era os dicionários voltados para o Ensino Fundamental completo. Já o PNLD/MEC de 2012 passou a contemplar dicionários para o Ensino Médio.

Gonçalves (2013) cita Gomes (2007) para esclarecer o que seria a Metalexigrafia pedagógica (ou escolar). Para elas, a Metalexigrafia pedagógica consiste em analisar obras lexicográficas escolares existentes com o fim de fazer uma reflexão linguística e metodológica a respeito do dicionário escolar, analisando diferentes aspectos como público-alvo, configuração gráfica, discurso lexicográfico e finalidade pedagógica. O principal intuito desse novo campo do saber seria “refletir sobre o fazer lexicográfico de dicionários escolares, tendo em mente as suas contribuições para o ensino” (GONÇALVES, 2013, p. 177). A autora afirma, no entanto, que essa é uma área relativamente nova e que ainda há muito para se refletir.

## Considerações finais

Tendo em vista o breve percurso histórico da Lexicografia, é possível notar a importância que essas obras tiveram durante todos os períodos da história e em muitas civilizações. A técnica de elaborar dicionários tem se aperfeiçoado com o tempo, mediante critérios mais rigorosos de seleção e organização de verbetes, dentre outros aspectos. A Metalexigrafia, com uma história mais recente, tem também contribuído no aperfeiçoamento da produção dos dicionários gerais. E agora, mais recente ainda, a Metalexigrafia escolar pode apontar novas contribuições para o estudo e aprimoramento dos dicionários escolares.

## Referências

- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnologia da gramatização*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- BIDERMAN, Maria Tereza C. A Ciência da Lexicografia. In: *Alfa*, São Paulo, v. 28 (supl.), p. 1-26, 1984.
- GONÇALVES, Sheila de Carvalho Pereira. Metalexigrafia escolar no Brasil: história e contribuições. In: *Entreletras*, Araguaína/TO, v. 4, n. 2, p. 168-186, ago/dez. 2013.
- GUERRA, A. M. M. (coord.). *Lexicografía española*. Barcelona: Editorial Ariel S. A., 2003.
- KRIEGER, Maria da Graça. Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. In: *Cadernos de Tradução*: UFSC, v. 2, n. 18, 2006.
- MÜLLER, Alexandra Feldekircher et. al. A lexicografia brasileira do século XX: dicionários inaugurais e temáticas. In: *Cadernos do CNLF*, Vol. XIII, nº 04, 2009.

NUNES, José Horta. *Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XX*. Campinas, SP: Pontes Editores – São Paulo, SP: Fapesp – São José do Rio Preto, SP: Faperp, 2006.

\_\_\_\_\_. Dicionários: história, leitura e produção. In: *Revista de Letras*. Brasília, UCB, v. 3, n. ½, 2010.

ORLANDI, Eni P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VERDELHO, Telmo. *As origens da gramaticografia e da lexicografia latino-portuguesas*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1ª. ed. 1995.

WELKER, Hebert Andreas. Breve histórico da metalexigrafia no Brasil e dos dicionários gerais brasileiros. In: *MATRAGA*. Rio de Janeiro, ano 13, n.19, p.69-84, 2006.

\_\_\_\_\_. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

## O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUA INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA

**EDLENES ZÓZIMO (UFRPE)**  
**MANUEL ZÓZIMO (FUNDAJ)**

### Introdução

Atualmente um dos grandes desafios da educação é trabalhar com educandos portadores de necessidades especiais na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, que os mesmos frequentem as escolas regulares e estudem em classes regulares.

Nesse universo, encontra-se o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), que são nomenclaturas distintas usadas para nomear o autismo, definido como um conjunto de sintomas que afeta três áreas significativas no desenvolvimento humano que se caracteriza pelos déficits significativos e constantes relacionados à interação social, à comunicação e ao repertório de interesses e de atividades.

Ciente desse grande desafio, que representa a educação inclusiva no contexto escolar, uma questão se faz presente: se há um método interventivo eficaz, qual será e como é aplicado nas salas de aulas inclusivas? Para entender como se caracteriza esse transtorno, e o que propõe a educação inclusiva Brasileira, a qual é regida legalmente no Brasil, buscou compreender de que forma o autismo é tratado no cotidiano das escolas, ao receber aprendizes, com o TEA. Possivelmente a resposta a essa questão possibilita a realização de uma análise crítica sobre a educação inclusiva da escola pública, no atendimento ao discente com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva da educação inclusiva.

Este estudo se justifica pelo caráter inovador da realidade vivenciada pela educação nas escolas públicas, além de levar à comunidade científica o conhecimento sobre como lidar com educando autista, mostrando como conseguem vencer tais

dificuldades e de que forma foram capacitados a trabalhar com as necessidades especiais educando.

Dessa forma, a pesquisa realizada possibilitou uma reflexão sobre o trabalho de aprendizes com TEA na escola pública do sistema regular. Além do mais, o resultado pode contribuir como material apoio para a reflexão sobre o educando com TEA no universo da escola pública do sistema regular, assim como, sobre os desafios encontrados pelos professores em lidar com o educando autista.

## **Fundamentação teórica**

Lidar com o educando autista nas escolas regulares constitui um desafio que requer um conhecimento sólido por parte de todos que fazem o espaço educacional, e principalmente por parte dos professores, auxiliados pelo trabalho realizado por uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais de diferentes áreas.

Quando a equipe de trabalho envolvida consegue vencer o desafio inicial, através de um trabalho coletivo e sério, promove o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, assim como, pode minimizar as limitações existentes. De acordo com esse entendimento, veja-se o que os autores a seguir acrescentam:

O acesso de crianças com TEA à rede regular pode promover grandes avanços em seu desenvolvimento nos processos de ensino-aprendizagem, socialização e inserção ao meio social, principalmente quando contamos com profissionais capacitados nas escolas e o auxílio de uma equipe multidisciplinar (FILHO; LORWENTHAL (2013, p.126).

Desse modo, é importante que o professor tenha conhecimento, sobre questões relacionadas ao TEA, quais as características comuns aos autistas, além das práticas pedagógicas que são indicadas para trabalhar com o aprendiz autista, visando seu desenvolvimento de acordo com as possibilidades impostas pelo TEA.

## Metodologia

O presente projeto teve como objetivo geral analisar os desafios encontrados pelas escolas públicas, em atender estudantes com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva da educação inclusiva. Buscamos assim, conceituar o Transtorno do Espectro Autista, definir Educação Inclusiva e seu marco legal, e apresentar programas educacionais destinados à inclusão do educando autista em sala de aula que proporcionam a interação social e desenvolvimento do aluno com autismo.

Para a realização do estudo, foi realizada uma pesquisa exploratória de qualitativa, por priorizarmos a interpretação do pesquisador, uma vez que lidamos com pessoas e não houve necessidade de quantificarmos estatisticamente os dados empíricos, utilizando os métodos próprios da quantitativa, a qual “é um processo de reflexão e análise da realidade através do uso e métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto” (OLIVEIRA, 2011, p.28). Assim, se compreende que esse tipo de abordagem favorece a dinâmica a interação entre os membros participantes da pesquisa.

Para a aquisição de dados relevantes para a pesquisa em tela, utilizamos como meios de investigação a pesquisa bibliográfica, análise de documentos e a pesquisa de campo, que de acordo com Severino (2007, p.122), é aquela que, se realiza a partir do registro disponível, decorrente das pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. A pesquisa bibliográfica envolve obras publicadas e publicações diversas relacionadas ao tema, e Enquanto, que a pesquisa de campo, observe-se esta concepção:

É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59).

Sobre a pesquisa de campo Rodrigues (2006, p.89) traz a seguinte contribuição: “é realizada a partir de dados obtidos no local (campo) onde o fenômeno surgiu, e ocorre em situação natural, espontaneamente”.

Logo, na construção do trabalho, iniciamos pela pesquisa bibliográfica, com o intuito de criar uma base teórica sólida, clara e objetiva, onde a mesma possibilitou a realização de reflexões e descobertas significativas sobre a temática abordada, enquanto que a pesquisa de campo permitiu a realização do confronto, entre ideal encontrado na pesquisa bibliográfica, com o real encontrado nas falas dos professores entrevistados.

Assim, com o intuito de alcançarmos os objetivos propostos nessa pesquisa, e de fazer um comparativo entre a teoria pesquisada e a realidade empírica encontrada na escola utilizamos a Escola Pública Espaço Acolhedor, como campo de pesquisa.<sup>1</sup>

O instrumento de pesquisa a aplicação de questionário composto por questões abertas e fechadas e de múltipla escolha levando, em consideração que, “as questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente diretas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas” (SEVERINO, 2007, p.125).

Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: Entrevista semiestruturada, com roteiro anteriormente elaborado e um Diário de campo. Inicialmente, fizemos três perguntas cujo, foco foi caracterizar os professores participantes da pesquisa sobre seu vínculo empregatício, seu tempo de magistério em escola pública e sua formação acadêmica. Em seguida, a entrevista foi direcionada aos professores da educação infantil, nas salas regulares que trabalham com alunos autistas. Este instrumento foi o mais relevante, pois as respostas nos ajudaram a identificar o conhecimento dos professores sobre o tratamento com o autista, assim como, conhecer suas dificuldades ao ministrar aula para esse público e de que forma assiste pedagogicamente esses alunos.

---

1. Para a preservação da Identidade da escola, utilizamos um nome fantasia.

## Apresentação e análise dos resultados

Com o objetivo de identificar o conhecimento dos professores sobre o autismo, no questionário direcionado a eles, elaboráramos algumas questões a serem aplicadas na entrevista semiestruturada. Ao indagar sobre o que se entendia por autismo, as respostas de alguns foram variadas.

P-1: “Muito se tem como autismo as pessoas que vivem em seu mundo particular, imprevisíveis, ausentes do que o rodeia socialmente inconclusivo e capaz de se autodeterminar incompetente para viver no coletivo e se comunicar com os pares”.

P-10: “Uma pessoa que precisa de cuidados especiais e específicos”.

P-11: “Um aspecto que é diagnosticado a partir dos três anos de idade”.

P-9: “Uma condição de vida que precisa de apoio para constante aprendizagem. O carinho e atenção são essenciais para o desenvolvimento da criança”.

Diante das respostas apresentadas, podemos perceber que o autismo ainda é um assunto que precisa ser melhor, entendido pelos profissionais que lidam com ele no cotidiano da sala de aula, as respostas indicam por sua generalidade e pelo emprego indevido do aspecto no espectro, a falta de conhecimento sobre o autismo.

Desse modo, a realidade percebida com essas respostas diverge da defendida pela Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei 12.764, podemos destacar que no Art. 2º relativo às suas diretrizes direcionado a educação encontramos:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis (BRASIL, 2012).

No Título III da LDBEN (1996), encontra-se:

Do Direito à Educação e do Dever de Educar, "Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] "III" - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Com base no exposto, constatamos que deve ser preocupação das pessoas que vivenciam a educação formal como profissionais, preocupar-se em adquirir os conhecimentos necessários para que venham a realizar um trabalho educativo que possa atender as necessidades dos alunos autistas, assim como, o governo federal, os estados e os municípios coloque em sua pauta orçamentária a realização de capacitação de professores, visando formar profissionais capacitados a atender os alunos com TEA garantindo assim, que as leis que regem a educação brasileira, referente à educação Especial inclusiva e aos alunos com TEA, sejam obedecidas.

Em resposta a essa mesma pergunta, os demais professores demonstraram algum conhecimento, compreendendo parcialmente o que seja autismo, tendo maior domínio sobre esse assunto no que se refere aos sintomas relacionados a esse TEA:

P-2: "A criança autista fecha-se em seu mundo, fica alheio a tudo e a todo, dependendo do grau em que ele se encontra, dificultando assim sua comunicação".

P-3: "O autismo é considerado como uma síndrome ou transtorno comprometendo a comunicação e interação diante da sociedade. O autismo vive em seu mundo".

P-4: “Considerado como uma síndrome ou transtorno que compromete a comunicação e a interação social do aluno ou da pessoa com o mundo”.

P-5: “É um transtorno do desenvolvimento considerado uma síndrome em que a comunicação é a maior dificuldade podendo, se apresentar em diversos níveis”.

P-6: “São sintomas que dificultam o processo de entrada na linguagem e compreensão da criança”.

P-7: “É um deficiência no cérebro causando um transtorno do desenvolvimento cognitivo”.

P-8: “É um distúrbio do desenvolvimento cognitivo da criança dificultando o processo de aprendizagem e de se relacionar com o mundo, não há uma boa interação social”.

Como se pode observar pelas respostas desse grupo de professores, há certa compreensão do autismo, tendo maior domínio sobre os seus sintomas.

Nesse contexto, trazemos a definição de autismo ofertada pelos escritos do Site Refazendo Assessoria Educacional para TEA's Especial que em seus escritos, assim o denomina: “um grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”.<sup>2</sup>

Sobre a definição do autismo, acreditamos na relevância de apresentarmos também o que diz a definição do DSM-V e a definição do CID-10. As referidas instituições apresentam os seguintes conceitos para o Transtorno do Espectro Autismo – TDA:

#### DEFINIÇÃO DO DSM-V

O TEA caracteriza-se por ser um transtorno neurodesenvolvimental, com prejuízo persistente na comunicação recíproca social e interação social e de acesso restrito, padrões repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Estes sintomas estão presentes desde a infância e limitar, prejudicando o seu funcionamento diário. A fase em que se

---

2. Disponível em: <https://nadjafavero.wordpress.com/2014/03/18/esclarecendo-a-inclusao-de-criancas-com-tea-na-escola-regular-nota-tecnica-no-15-e-no-24-mec/> acesso em 01.12.2015

evidenciam os sintomas irá variar para cada indivíduo e seu ambiente.

DEFINIÇÃO DA CID-10 (2000)

Autismo infantil: Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo: fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade). REFAZENDO: ACESSORIA EDUCACIONAL ESPECIAL PARA TEA's, 2014).

Logo, destacamos mais uma vez a necessidade, do governo federal, estados e municípios, promoverem ações, cujo objetivo seja construir junto com o professor da escola pública regular, um melhor entendimento sobre o autismo, através de capacitações, seminários e encontros ofertados aos professores da rede pública de ensino.

Quanto aos procedimentos adotados pela escola, perguntamos se os professores sentiram alguma dificuldade no tratamento com o educando autista, numa lista que apontamos a. o perfil do educando, b. as necessidades do educando, c. as propostas pedagógicas que melhor atendessem às necessidades específicas do educando. Os recursos didáticos específicos para as necessidades do educando do perfil do educando. e. Auxiliar, para assistir o educando orientação sobre as necessidades do d. Acompanhamento de psicopedagoga, professora itinerante ou profissional similar, orientando sobre as intervenções pedagógicas indicadas.

Após a observação das alternativas, os participantes responderam assinalando a(s) seguinte(s) alternativa(s):

**Quadro 1 - Procedimento adotado pela escola**

Alternativas/ respostas	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
Perfil do aluno	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>		<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>			<b>X</b>	
Orientação			<b>X</b>	<b>X</b>							<b>X</b>	
PP necessid. espec.										<b>X</b>		
Recursos did. Espec.												
Aux. p/assistir o educando									<b>X</b>			<b>X</b>
Acompanhamento												

Como podemos observar no Quadro 1, a maioria dos professores responderam que o perfil do educando seria o procedimento adotado pela escola, ou seja, a escola se preocupa de imediato em separar os alunos pelo tipo de autismo. A opinião os professores, em sua maioria, sinaliza uma direção contrária às orientações voltadas para a realização do trabalho pedagógico com alunos portadores de necessidades especiais, e conseqüentemente com alunos autistas, pois segundo as orientações encontradas na Declaração de Salamanca, esse trabalho deve ser realizado através de ações em conjunto. Verificou-se que nenhum professor considerou a questão da necessidade que a escola tem de ter um psicopedagogo(a) como acompanhamento, orientando as intervenções pedagógicas.

Desse modo, todos os que fazem parte da escola devem contribuir com o trabalho realizado em sala de aula, municiando o professor com informações e orientações sobre o perfil do aluno, orientações de psicopedagógicos, e de um profissional habilitado e capacitado para a prestação desse serviço, além de disponibilizar recursos didáticos que atendam às necessidades do aluno. Observe-se o que a Declaração de Salamanca destaca:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11).

Diante do exposto, entendemos que cabe a escola e a seus profissionais fornecer o maior número de informações possíveis sobre o aluno e suas necessidades, assim como, sobre as intervenções metodológicas, que melhor atendam as especificidades do aluno autista.

Assim sendo, é exigido que a escola para atender as exigências da educação especial inclusiva, passe por uma reestruturação de seus recursos materiais e humanos.

Em resposta a terceira questão sobre as dificuldades sentidas no trabalho com o educando autista e como se superou tal dificuldade,

P-2: “Não. A partir do momento que você recebe uma criança deverá ser feita uma investigação para saber qual a atividade ou situação que ele irá se identificar para poder traçar um plano de trabalho”.

P-3: “Não. Diante das dificuldades do aluno iniciamos um laço de amizade e de confiança, para que possa traçar um trabalho, adquirir a confiança do aluno e o respeito pelos seus limites e sua relação com seu mundo. Sempre que possível organizar atividades coletivas”.

As repostas acima demonstram bem, que o primeiro passo, para se desenvolver um bom trabalho pedagógico com o aluno autista, é buscar conhecê-lo, identificando suas necessidades, para, a partir desse conhecimento poder definir seu plano de ação, assim como, a preocupação em criar laços afetivos com seus alunos,

visando dessa forma superar umas das dificuldades mais marcantes no autista, a limitação na comunicação e na interação social.

Sobre essa questão, “a função do professor é ajudá-las a aproximarem-se desse mundo de significados e proporcionar os instrumentos funcionais que estão dentro da possibilidade da criança” (COOL, 1995, p.285).

P-1: “Sim inicialmente, pois não tinha conhecimento sobre o mesmo. Hoje procurei estudar e me envolver com várias situações “diferentes” dos aspectos tidos como “normais” dentro do ensino”.

P-4: “A dificuldade aconteceu no início do trabalho e até serem criados os laços de amizade e de confiança. Após isso é feito respeitando os limites, o tempo e a relação dele com o mundo”.

P-5: “Sim, mas compreendemos as dificuldades e buscamos realizar um planejamento individualizado valorizando as potencialidades do aluno”.

P-6: “O modo como se comunica e o seu temperamento. Particpei do mundo dela, na forma de brincar, escrever, desenhar, assim, encontrei facilidade para ensinar e superar as dificuldades”.

P-7: “Sinto muita dificuldade. Ela sente medos, muita insegurança, são inquietas e vê coisas frutos de sua imaginação, para mim cada dia é um desafio, cada dia venço uma dificuldade”.

P-8: “Algumas, mas tento superá-las me aproximando, pesquisando e tentando entender o que sente e pensa o autista, tento fazê-la se sentir importante dando muita atenção”.

As respostas desse grupo de professores expressam unanimemente, que as dificuldades em lidar com um aluno autista nas salas de aula regulares são muitas principalmente, no início, por conta da dificuldade de comunicação e interação que os autistas possuem como características e devido a falta de conhecimento sobre o autismo.

Nesse contexto, os autores a seguir afirma:

De qualquer forma, o preparo nessas e outras técnicas é necessário não somente para o controle e eliminação de condutas alteradas, mas também para atingir o objetivo de desenvolver a comunicação, a inteligência, a independência e o equilíbrio pessoal das crianças autistas. Trata-se de objetivos difíceis e que exigem, além de uma formação especializada e de bom nível, certas características pessoais de tenacidade, clareza expressiva e resistência à frustração (COOL; PALACIOS; MARCHESI 1995, p. 291).

É fácil perceber nas respostas acima que, apesar das dificuldades iniciais, todos assumiram o compromisso de buscar os meios possíveis para superar as dificuldades encontradas. Contudo, percebe-se que os professores não receberam em sua formação acadêmica o suporte teórico necessário para lidar com alunos autistas.

Quando solicitado uma descrição sobre se eles realizam um trabalho pedagógico diferenciado com o educando autista, eles responderam afirmativamente:

P-1: "Sim. Procuo favorecer a autoestima e o interesse pelo aprendizado fazendo-os, que eles não se sintam mais segregados do que são, apesar da inclusão tão falada e aprovada por lei".

P-2: "Sim, pois precisamos descobrir sua potencialidade em que situação ou aspectos ele se dedica para então, partindo deste princípio traçarmos um plano".

P-3: "Sim, devendo levar em conta os interesses do aluno. Descobrendo o que ele mais gosta. Assim, o trabalho ficará mais prazeroso. Sempre que necessário incluí-lo nas atividades de grupo fazendo com que ele possa interagir".

P-4: "Sim, levando em consideração os interesses do aluno, o que ele gosta, o que mais o agrada tentando sempre incluí-lo em todas as atividades".

P-5: "Sim, diferenciando no sentido de atender as necessidades especiais do aluno, respeitando a participação dele nas demais atividades do grupo".

P-9: "Sim, atividade diferenciada no dia a dia, com pintura, recorte colagem e trabalho com tinta e livros paradidáticos. Uma estagiária auxilia o aluno no decorrer do trabalho".

P-10: "Sim, tentei sempre trabalhar o lúdico, visual e concreto".

P-11: "Sim, sempre inovando, com jogos, pintura, músicas educativas, livros e filmes educacionais".

P-6: "Não, todo trabalho é realizado sem diferença entre eles, procuro fazer com que o estudante autista, não se sinta diferente dos outros. Que ele veja que tem a mesma capacidade de realizar as atividades".

P-7: "Me esforço para trabalhar sem diferença com o autista o processo é lento e requer, mais atenção, paciência pra não haver exclusão".

P-8: "Tento igualar, mas às vezes é necessário fazer um trabalho diferente com ela, para chamar mais sua atenção e fazê-la compreender nem que seja um pouco".

Diante desse quadro de respostas positivas, percebemos que os professores participantes, em sua maioria, reconhecem a necessidade de realizar um trabalho diferenciado com seus alunos autistas, no sentido de atender suas necessidades e especificidades, tendo como ponto de partida para o direcionamento de seu plano de trabalho os interesses dos alunos.

Contudo, voltamos a destacar, para a necessidade de desenvolver um trabalho educativo estruturado com base em uma proposta curricular especial, formada por uma sequência lógica dos conteúdos a ser abordado, adequação dos procedimentos e métodos pedagógicos voltados para o desenvolvimento do aluno com TEA.

Sobre está questão, traz a seguinte contribuição em relação ao perfil do professor e os objetivos que devem nortear seu trabalho:

De qualquer forma, o preparo nessas e outras técnicas é necessário não somente para o controle e eliminação de condutas alteradas, mas também para atingir o objetivo de desenvolver a comunicação, a inteligência, a independência e o equilíbrio pessoal das crianças autistas. Trata-se de objetivos difíceis e que exigem, além de uma formação especializada e de bom nível, certas características pessoais de tenacidade, clareza expressiva e resistência à frustração (COOL; PALACIOS; MARCHESI 1995, p.291).

Constatamos assim, que cabe a escola oferecer a seus alunos especiais professores preparados para lidar com as diferenças, que veja na alteridade as possibilidades de desenvolvimento e não apenas as limitações. Assim sendo, com o objetivo de promover desenvolvimento do aluno autista a escola deve se fazer num espaço adequado, que promova intervenções apropriadas, de acordo com as especificidades do aluno autista.

## Considerações finais

Ao término deste trabalho, constatamos que a educação especial na perspectiva da inclusão representa um grande desafio para a organização educacional no Brasil, uma vez que, apesar do amparo legal que as leis brasileiras oferecem aos portadores de necessidades especiais, e, em específico, aos portadores de TEA, através de sua legislação, ainda não houve uma reestruturação das instituições públicas de ensino, para que se recebam os alunos “especiais”. Faz-se necessário se atender às necessidades e especificidades oriundas de seu quadro clínico.

Desse modo, faz-se necessário que a organização da educação pública brasileira dispense maior atenção a essa área, em termos de realizar uma reformulação ampla e total na estrutura física, no material humano e dos recursos didáticos ofertados ou encontrados nas escolas públicas brasileiras, para que, a partir dessa reformulação, seja realmente garantida, a efetivação das leis voltadas para a educação inclusiva e que desse modo os alunos especiais recebam uma educação de qualidade.

Nesse contexto, um aluno autista em sua sala regular exige do professor conhecimento sobre o autismo e sobre a melhor forma de trabalhar pedagogicamente com esse aluno favorecendo ao máximo o desenvolvimento de suas potencialidades. Para tanto, é preciso o apoio de outros profissionais (psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo e neurocientista), além de uma auxiliar e de sua supervisora.

O resultado da pesquisa de campo apontou para uma realidade contrária às orientações legais, assim como se distancia da realidade desejada. É preciso, portanto, que as instituições educacionais tenham profissionais que, dominem

conhecimentos relativos ao processo de aprendizagem, as intervenções pedagógicas encontradas nas salas de aula.

Ficou claro que a inclusão escolar de portadores de TEA é uma carência do processo educativo, que deve ser enriquecido e diversificado com práticas pedagógicas significativas e contextualizada de acordo com as características encontradas em cada aluno.

Assim, é urgente a realização de ações que visem modificar a realidade atual, onde entre as medidas a serem tomadas, entendemos como principais: a realização de capacitação ou cursos de extensão para professores de rede pública que lhes capacitassem a lidar com alunos “especiais”, na educação infantil; reformas estruturais no aspecto físico das escolas públicas, aquisição de material pedagógico específico para atender as necessidades dos alunos especiais de acordo com suas especificidades e o fortalecimento da integração entre a escola e a equipe da Educação Especial Inclusiva da rede estadual.

Entendemos que, a temática abordada neste estudo é atual e cercado de várias indagações ainda por responder, desse modo compreendemos que mesma traz uma rica possibilidade de estudos relacionados a ela, acreditamos ser indicado realizar novas pesquisas voltadas para responder questionamentos voltados para entender os caminhos possíveis para melhor preparar os professores da rede pública de ensino, ao lidar com aprendizes com necessidades especiais.

## Referências

BRASIL. *LDB*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados. Brasília, Coordenação Edições Câmara, 2012.

BRASIL: Câmara dos Deputados. *Lei nº 12.764*. Câmara dos Deputados. Brasília, 2007.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

Esclarecendo a Inclusão de Crianças com TEA na escola regular: Nota Técnica nº 15 e nº 24: MEC. Disponível em: <https://nadjafavero.wordpress.com/2014/03/18/esclarecendo-a-inclusao-de-criancas-com-tea-na-escola-regular-nota-tecnica-no-15-e-no-24-mec/> acesso em :01.12.2015

ESPAÑA. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura & Ministério da Educação e Ciência da Espanha. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção*: na área das necessidades Educativas Especiais, 1994.

FILHO, José Belizário; LOWENTHAL, Rosane. A inclusão escolar e os transtornos dos espectros do autismo. In. SCHMIDT, Carlo. (Org). *Autismo, Educação e transdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações/teses*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

Organização Mundial da Saúde. *CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997. vol.1.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani Casar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Auro de Jesus. *Metodologia científica*. São Paulo: Avercamp, 2006.

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

## OS CAMINHOS DA HISTÓRIA DA LEITURA: DO IMPRESSO ÀS MÍDIAS DIGITAIS, OS DIÁLOGOS POSSÍVEIS

SULANITA BANDEIRA DA CRUZ SANTOS (UFPE)

### Palavras iniciais

A leitura é para a mente o que a música é para o espírito. A leitura desafia, capacita, encanta e enriquece. Pequenas marcas pretas sobre a folha branca ou caracteres na tela do computador pessoal são capazes de levar ao pranto, abrir nossa mente a novas ideias e entendimentos, inspirar, organizar nossa experiência e nos conectar com o universo (FISCHER, 2006, p.7).

Levar em conta as considerações sobre a leitura postas pelo autor da epígrafe acima, corrobora para que entendamos a relevância a leitura e sinaliza também, de certa forma, para a necessidade de que se invista na formação de leitores proficientes, o que parece ser uma preocupação geral quando nos reportamos à leitura como objeto de ensino de língua na escola. Afinal, a proficiência na leitura nos poderá abrir caminhos para ampliarmos o conhecimento e nos conduzir às reflexões que nos ajudem a não só compreendermos o mundo em que vivemos, como também a agirmos sobre ele. Nesta perspectiva, vale ressaltar que a leitura tem uma história, que nos revela que ela não foi para os nossos ancestrais o que é para nós hoje, e que não foi sempre a mesma em todos os lugares (DARNTON, 2001). Diante disso, ao lançarmos um olhar sobre a história da leitura, perceberemos práticas diversas, finalidades distintas e suportes também variados, em que a escrita se propagou, conduzindo os leitores também às formas e modos igualmente diferentes para dela se apropriar.

Desse modo, as considerações a serem aqui expostas percorrerá um caminho que nos permitirá observar o que nos revelam as práticas da leitura efetuadas por nossos antepassados, realizadas em suportes como pergaminho, o papiro, o impresso, e como as fazemos hoje, momento em que nos encontramos cercados pelas mídias digitais. Para isso, tomará com fundamentação teórica o que nos tem revelado os estudiosos do tema, tais como Chartier (1994, 1999a, 2001), Darnton (1986), Fischer (2006), entre outros.

## Nossas práticas de leituras iniciais e os espaços de escrita<sup>1</sup>

Estudiosos da história da leitura, a exemplo de Chartier (1999a, 2001) e Darnton, (1986), ao tentarem (re)construir a história da leitura, nos dão conta de que isso implica deparar-se com inúmeros vestígios e dos mais diversos, além de uma complexa interpretação dos indícios indiretos, em função da escassez de testemunhos diretos sobre como se realizavam as práticas da leitura. Contudo, isso não inviabiliza a possibilidade de que possamos montar um panorama em que se possa visualizar como tem sido retratada a relação do homem com a leitura e a escrita. Nesta perspectiva, por exemplo, Fischer (2006) nos chama a atenção para o que tenha sido, talvez, o primeiro registro dessa relação, ainda que no sentido primitivo, ao fazer menção das pinturas rupestres, que eram lidas como histórias dotadas de significação, e para as tribos primitivas, que liam também as imagens imagéticas em cascas de árvore ou em couro.

Assim sendo, cabe-nos ressaltar que durante milhares de anos, os nossos ancestrais fizeram uso de símbolos, desenhos (pictogramas), que representavam palavras, dotados de significados conhecidos, para transmitir informações das mais diversas até que os sumérios lançaram mãos do aspecto fonográfico dos pictogramas, ou seja, começaram “a interpretar o sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados (FISCHER, 2006, p.15)”. Desse modo,

---

1. De acordo com Botler (1991, apud Soares, 2002, p.149), *Espaço de escrita* é “o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita”. É com essa conotação que utilizamos a expressão aqui, remetendo-nos a Soares (2002), que a utiliza, por considerar que “todas as formas de escrita são espaciais, todas exigem um “lugar” em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um *espaço de escrita* diferente.”

os sinais, em forma de cunha, passam, posteriormente, a substituir os primeiros pictogramas, e, nesta direção, a leitura passa a ocorrer por meio da escrita cuneiforme, que tinha como suporte principal a argila, embora metal, madeira, cera e marfim também fossem utilizados.

Neste contexto, ressaltar que às práticas de leitura, tendo como suporte a argila, não se constituía uma atividade prazerosa ao leitor, considerando que as tabletas de argila não ofereciam manuseio fácil, por conta de seu tamanho, que era equivalente a uma palma da mão, fazendo com que os textos fossem escritos em miniatura, além de serem pesadas. Contudo, posteriormente, o papiro e o pergaminho vieram também a se tornar material de escrita, revelando-nos outro modo de ler, tendo em vista que, caracterizados pela escrita a mão e por ser enrolado em um cilindro de madeira, propiciava também certa dificuldade às práticas da leitura, tendo em vista que, havendo a necessidade de procurar determinado trecho de uma obra, fazia-se necessário desenrolar todo o rolo, para se encontrar a passagem desejada. Em seguida, o rolo foi substituído pelo códice, que era constituído por folhas feitas de um material que permitia que elas fossem dobradas, reunidas e amarradas nas dobras, adquirindo certa semelhança com o formato do livro tal como o conhecemos hoje. Desse modo, era possível escrever em ambos os lados, contribuindo para o exercício das práticas de leitura semelhante às que podem ser propiciadas hoje pelo livro impresso, tendo em vista que

o texto nas páginas do códice tem limites claramente definidos, tanto a escrita quanto a leitura podem ser controladas por autor e leitor, permitindo releituras, retomadas, avanços, fácil localização de trechos ou partes; além disso, o códice torna evidente, materializando-a, a delimitação do texto, seu começo, sua progressão, seu fim, e cria a possibilidade de protocolos de leitura como a divisão do texto em partes, em capítulos, a apresentação de índice, sumário.(SOARES, 2002, p.150 )

Somadas às considerações aqui postas, não podemos nos esquecer de que atividade de leitura/escrita era tarefa exclusiva dos escribas. Cabia a eles a responsabilidade de legitimar, de certa forma, o que era posto oralmente, considerando que, na sociedade da época poucas pessoas sabiam ler e escrever e muitas não se sentiam motivadas para isso, a não ser aqueles que desejassem conferir uma conta,

verificar um rótulo ou identificar uma chancela de propriedade, conforme nos destaca Fischer (2006). Sendo assim, durante centenas de anos, em todos os lugares, a comunicação oral teve prioridade, e era por esta via que o conhecimento era transmitido. Não foi diferente, quando o papel passou a substituir o pergaminho, por volta dos séculos VIII e IX. Neste sentido, apenas em meados do século XV, quando vamos assistir à invenção da imprensa por Gutenberg, é observaremos uma grande transformação da leitura, tendo em vista que textos e livros completos passaram a ser reproduzidos, além de proporcionar também “a passagem de uma leitura necessariamente oralizada, indispensável ao leitor para a compreensão do sentido, a uma leitura possivelmente silenciosa e visual (CHARTIER, 1994, p.187)”.

Ainda se referindo às mudanças provocadas pela imprensa, Dias (1999, p.270) ressalta que “o leitor passou a ter maior acesso a teorias e conhecimentos, antes restritos aos mestres encarregados de interpretar os manuscritos e repassar seu conteúdo aos discípulos”. Por esse prisma, Fischer (2006, p.187) afirma que se passou a presenciar “leitores cada vez mais responsáveis por aquilo que liam: eles, pouco a pouco, tornavam-se leitores *ativos*<sup>2</sup>. Com o prolongamento das listas de títulos proporcionado pela impressão, um crescente público lia o que lhe agradava”.

Diante disso, compreendemos que a cultura do papel vai proporcionar, consecutivamente, práticas de leitura e escrita diversas das que observamos quando nos remetemos aos outros suportes aos quais já nos referimos, ou seja, a pedra encravada, a madeira, as tabuinhas de argila, o papiro, o pergaminho e o códice. No entanto, mais do que a revolução causada pela invenção da imprensa, nos enfatiza Chartier (1994, p.187), é a que vivenciamos atualmente:

ela não modifica apenas a técnica de reprodução do texto, mas também as próprias estruturas e formas de suporte que o comunica aos seus leitores (...) Com o monitor a mudança é mais radical, posto que são os modos da organização da estruturação, de consulta do suporte do escrito que se acham modificados.

---

2. Grifos do autor

Por esse viés, entendemos, assim como Soares (2002, p.149), que “o espaço de escrita condiciona, sobretudo, as relações entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto”. Desse modo, cumpre-nos refletir sobre as práticas de leitura agora possíveis de serem realizadas sobre esse novo espaço, o monitor, a tela do computador, por considerarmos que “há uma estreita relação entre o espaço físico e visual da escrita e as práticas de escrita e de leitura (SOARES, 2002, p.149)”. Sobre isso trataremos no tópico seguinte.

## **As práticas de leitura: das páginas impressas às mídias digitais**

Tais quais as mudanças proporcionadas às práticas de leitura e escrita em função da mudança dos suportes em que a escrita se inscrevia, não podia ser diferente quando, ao nos reportarmos ao momento atual, passamos a conviver num mundo cada vez mais globalizado, que nos permite, por meio da internet, fazer uso das mais diversas tecnologias da informação e comunicação (TIC) como espaço de leitura e escrita. Assim, para além das páginas impressas, a escrita passa a transitar pelo celular, computador, tablet, notebook etc. Espaço, definido por Marcuschi (2001), não como sendo novo, mas como sendo um espaço cognitivo, que exige nossa revisão de estratégias ao lidar com o texto, tendo em vista o suporte no qual ele agora também se ancora: o computador.

Dentro desse contexto, vale ressaltar que a leitura e a escrita se estruturam hipertextualmente<sup>3</sup>, mediante nós e links, e, sendo assim, o modo como lidamos com a leitura e a escrita tende a sofrer modificações, tendo em vista que o suporte em que agora se ancoram (tela do computador, monitor). Neste caso, o uso da língua tende a se adaptar em função de uma comunicação dinâmica e interativa. Um exemplo disso pode ser observado nos espaços comunicativos síncronos (em tempo real) como o bate papo e o Messenger, em que a língua sofre modificações, principalmente na grafia das palavras, que tendem a ser abreviadas, além de ser

---

3. De acordo com Koch (2002, p.63), para a maioria dos autores, o termo hipertexto é utilizado para fazer referência a “uma forma de escrita não-sequencial, não-linear, que se ramifica e permite ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado de outros textos, a partir de escolhas locais e sucessivas em tempo real”.

possível observar a inserção de elementos gráficos como os *emotions* (elementos gráficos para expressar emoções), os quais nos remetem aos pictogramas que, também dotados de significados, eram utilizados pelos nossos antepassados.

Outra transformação porque passam as práticas da leitura na *web* diz respeito ao fato de que, para exercê-las, neste espaço, será necessário que o leitor estabeleça um objetivo e crie critérios, afim de que a produção de sentido dos textos aí veiculados (da combinação de linguagens, como vídeo e o áudio, imagens e áudio/vídeo comumente presentes nos ambientes digitais, e ausentes no meio impresso) não seja prejudicada pela navegação em *hyperlinks* de forma aleatória. A leitura no hipertexto requer do leitor o desenvolvimento de habilidades para navegar pelo hipertexto, selecionando os *hyperlinks*<sup>4</sup> de informações ou textos que sejam relevantes para a construção do conhecimento que se quer adquirir. Por esse prisma, Chartier (1994, p.190), chama a atenção para a distinção existente entre as informações que são disseminadas pelo impresso e as que se fazem por meio eletrônico:

Se for verdade que abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a condição destes: à materialidade do livro, ela substitui a imaterialidade de textos sem lugar próprio; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso, ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à apreensão imediata da totalidade da obra, viabilizada pelo objeto que a contém, ela faz suceder a *navegação* de muito longo curso, por arquipélagos textuais sem beira nem limites.

Por esse prisma, compreendemos que ler na *web* pode representar um grande desafio para o leitor, tendo em vista que, diferentemente da leitura realizada no impresso, em que leitor e autor desempenham função bem distinta, na leitura do hipertexto, o leitor “tem condições de definir interativamente o fluxo de sua leitura a partir de assuntos tratados no texto sem se prender a uma sequência fixa ou a tópicos estabelecidos pelo autor (MARCUSCHI, 2001, p.86)”. Ora, isto corrobora para que ele atue como coautor do texto, tendo em vista que o hipertexto é produzido

---

4. Hiperlinks (nós entre um bloco de informação e outro), disponíveis na superfície do texto.

no momento em que está sendo lido. Assim sendo, o uso inadequado dos hiperlinks disponíveis no texto pode proporcionar uma dispersão na leitura, como adverte Xavier (2005), o que sinaliza para o fato de que seja necessária uma bagagem intelectual do leitor, já que ele, fatalmente, deverá lidar com textos de diferentes níveis de profundidade (MAGNABOSCO, 2009).

Contudo, não devemos esquecer de que, frente ao impresso, não podemos descartar a possibilidade da realização de uma leitura também não linear, tendo em vista que, embora a sequência do texto esteja pré-determinada pela linearização e a paginação, isso não impede que o leitor faça uma leitura diferenciada, ou seja, que pule páginas ou consulte bibliografias paralelas, adverte-nos Marcuschi (2001, p. 83):

No caso de um livro impresso, a sequência do texto está pré-determinada pela linearização e paginação. O mais comum, no livro, é os leitores fazerem o mesmo caminho desde a primeira página até a última. Isso, é claro, não impede que cada qual faça escolhas de leitura diferenciadas. Pois nada impede que se leia um livro saltando páginas ou consultando bibliografias paralelas e assim por diante. Há livros, como as enciclopédias, os dicionários, as obras de consulta e os catálogos telefônicos etc., que não são lidos linearmente, mas em múltiplas direções.

Contudo, embora na leitura do impresso possamos proceder como nos coloca o referido autor, acreditamos que pelas próprias características que são inerentes às mídias digitais, o leitor que as utiliza está mais propenso às práticas de leitura não-linear. Isso, se considerarmos que basta apenas um clique, para que ele possa ter a sua disposição *links* que o levem ao caminho desejado, ou seja para o conhecimento a ser buscado, diferentemente do que acontece com impresso, que empreenderá do leitor um esforço físico e uma disponibilidade de tempo maior.

Além de proporcionar novas práticas de leituras, as mídias digitais corroboraram, igualmente para um novo espaço da escrita, conforme já sinalizamos, e, como tal, é inegável que o uso da escrita parece ter se intensificado, com base nos que nos coloca Fischer (2006, p.292), ao mencionar o surgimento de leituras em contextos em que a escrita era escassa: “salas de bate-bapo do computador baseadas na leitura estão substituindo a conversação simples: os grupos e as reuniões sociais

passaram à tela do computador, no qual apenas o ato de leitura em si permanece como fator humano". Somado a isso o que dizer dos aplicativos, tais como o *WhatsApp* que, via os smartphones, se constitui também com um espaço de escrita e, conseqüentemente, de leitura?

Diante desse contexto, ou seja, desses novos espaços propiciados para novas práticas de leitura e de escrita, é inegável o fato de que eles têm contribuído para que a linguagem, mediante a internet, apresente algumas características próximas da oralidade, como, por exemplo, a utilização de enunciados mais curtos, o uso de cumprimentos informais, alongamentos vocálicos com funções paralinguísticas, entre outras, dando origem ao que se costuma chamar de *internetês* (MAGNABOSCO, 2009). De acordo com essa autora, essa linguagem, bastante utilizada nos chats, caracteriza-se como sendo híbrida, tendo em vista que funde oralidade e escrita em um mesmo suporte, em um mesmo evento sociointeracional, além de absorver outras formas semióticas como o som e a imagem, promovendo uma nova formação ao texto escrito que, por sua vez, marca bem a presença da oralidade.

Desse modo, para alguns estudiosos, os internautas acabam por criarem escritas especiais, escrevendo de duas maneiras, padrão e *internetês*, e demonstram, dessa forma, maior competência. Contudo, essa não é uma opinião unânime, posto que alguns deles defendam que a *internetês* é prejudicial à aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo em vista que o aprendizado da escrita estaria condicionado à memória visual e, desse modo, muitos jovens em formação podem apresentar tendência às dúvidas quanto aos aspectos ortográficos de algumas palavras.

Entretanto, ainda nesta direção, Coscarelli (2006) admite ter dúvidas de que a escrita na internet, em chats e e-mails principalmente, seja uma mescla da oralidade e da escrita. Para a autora, os e-mails, por mais informais que sejam, são escritos, e os chats tem uma forma típica também escrita e, neste sentido, alguns recursos são utilizados para facilitar e agilizar a digitação (vc, blz) ou para minimizar problemas entre máquinas (naum), mas não deixa de ser um texto escrito, com as peculiaridades características do gênero a que pertence. Ainda para essa autora, muitas das características da oralidade não estão presentes lá, como hesitações, preenchimento de pausas para a manutenção do turno (ééééé,aaaaa) entre outras. Para ela, ler um chat é diferente de ler uma transcrição da fala espontânea, pois muitas ocorrências, frequentemente encontradas no chat, não podem ser confe-

ridas à oralidade. São recursos criados para os chats e típicos deles, como tc (teclar), vc (você). Nesta perspectiva, Halliday (1996, apud Marcushi, 2001) ressalta que o que está ocorrendo é a criação de condições materiais de uma tecnologia que permitirá uma maior interação entre oralidade e escrita, de onde emergirá novas formas de discurso.

## Considerações finais

Como pudemos observar, as transformações histórico-sociais vivenciadas pela sociedade a sociedade ao longo do tempo contribuiu para que ocorressem modificações nas práticas de leitura e da escrita. Neste sentido, foi possível perceber que elas eram bastante variadas, em conformidade com o suporte no qual se ancoravam: tabuletas de argila, papiro, pergaminho, códex. Sendo assim, para cada suporte, estratégias diferenciadas para o exercício da leitura e da escrita eram exigidas. Dessa forma, ao transitarmos do códice para o papel, mais especificamente para livro tal como o conhecemos hoje, novas estratégias se fizeram também necessárias.

Nesta perspectiva, ao nos reportarmos ao mundo globalizado em que vivemos cercados pelas mídias digitais, notamos, igualmente, que estas também postulam novas estratégias de leitura e escrita indispensáveis ao sujeito-leitor, agora cercado por suportes como computador, notebook, celular etc., nos quais circulam textos caracterizados pela combinação de linguagens, como vídeo e áudio, imagens e áudio/vídeo, comumente neles presente. Contudo, a despeito de onde os textos possam circular, acreditamos que nas práticas da leitura e da escrita,

o encanto não está no livro nem no computador, o encanto está na forma como os usamos e como nos relacionamos com eles. O encanto está no fato de cada um tem seu momento e sua mágica. Se antes as pessoas se encantavam com os livros, hoje elas podem se encantar com os CDs, laptops, palmtops, e outros (COSCARELLI, 2006, p.12).

No entanto, a despeito dessas considerações tão bem colocadas por Coscarelli, entendemos que esse encanto sinaliza também para a origem dos diferentes estados ou condições daqueles que fazem uso da tecnologia em suas práticas de leitura e escrita, o que nos aponta para outra discussão: o letramento digital.

## Referências

- DIAS, Cláudia Augusto. Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 28, n. 3, p. 269-277, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v28n3/v28n3a4.pdf>> Acesso em 25.08.2016.
- CHARTIER, Roger. Do códice ao Monitor. *Estudos Avançados*, v.8, n.21, maio/ago.1994, p. 185-1999.
- Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141994000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012)> Acesso em 28.08.2016.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1999a.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.
- COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. In: *Littera: Linguística e literatura*. Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006 (no prelo) Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/312175268/Dons-Do-Hipertexto-Carla-Viana-Coscarelli>> Acesso em 12.05.2015.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FISCHER, Steven Roger. *História da Leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- MAGNABOSCO, Gislaíne Gracia. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? *Conjectura*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em <[www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/14/13](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/14/13)> Acesso em 03.05.2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, n. 1, 2001, p.79-111. Acesso em 15.05.2015
- KOCH. Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 02.05.2015.
- XAVIER, Carlos Antônio. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz. Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Org.) *Hipertextos e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

## A ESCRITA DO GÊNERO MEMÓRIAS: DAS PRÁTICAS SOCIAIS AO CONTEXTO DE SALA DE AULA

**RAIMUNDA DE SOUSA NETA (UFPB)**  
**LAURÊNIA SOUTO SALES (UFPB)**

### Introdução

Organizar e desenvolver atividades que instrumentalizem o aluno para saber produzir adequadamente um determinado gênero, em determinada situação de comunicação, é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem de produção oral e escrita ocorra efetivamente. E uma das formas eficazes de se fazer isso é a utilização do procedimento sequência didática, desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o qual tem, segundo os próprios autores, “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Foi levando em consideração os aspectos mencionados acima que decidimos desenvolver um projeto de intervenção que parte da noção de sequência didática formulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nesse sentido, neste trabalho objetivamos apresentar a proposta que elaboramos para aperfeiçoar a habilidade de produção escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de João Pessoa, PB, através da aplicação do procedimento sequência didática com o gênero discursivo Memórias, contribuindo também para a afirmação de suas identidades, conforme pudemos perceber com os resultados da pesquisa.

A escolha do tema e do gênero selecionado para realizar esta pesquisa – o trabalho com a escrita a partir do gênero Memórias – deve-se à real necessidade de se trabalhar, de forma sistemática, as dificuldades que os alunos apresentam com relação à produção escrita, a partir de um gênero que lhes possibilite resgatar valores socioculturais dos grupos sociais nos quais estão inseridos, o que contribui,

de acordo com Le Goff (1990), para a afirmação de suas identidades individuais e coletivas, uma vez que, segundo este autor, “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje [...]” (LE GOFF, 1990, p. 476).

Em relação à metodologia, a pesquisa teve abordagem qualitativa, com natureza intervencionista e descritiva, constituindo-se numa pesquisa-ação, que, de acordo com Thiollent (1996), constitui-se numa investigação social com base empírica, associada à resolução de um problema social, em que pesquisador e participantes da pesquisa atuam cooperativamente. Assim, unimos pesquisa e prática, como afirma Engel (2000), partindo da observação e intervenção no processo de ensino e aprendizagem de um gênero textual como forma de refletir e transformar aspectos desse processo.

## **Gêneros discursivos e o procedimento sequência didática: reavivando discussões**

A teoria dos gêneros discursivos, preconizada pelo estudioso russo Mikhail Bakhtin, inspirou muitas vertentes de estudos centradas na análise e compreensão dos processos de produção oral e escrita em condições efetivas de uso da língua materna. Essa é a teoria que norteia o ensino de língua portuguesa nos documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998), por isso traremos, inicialmente, algumas considerações sobre esse estudo, a partir da visão bakhtiniana, a título de reavivar sua relevância para os trabalhos na área do ensino de língua materna, inclusive para o procedimento sequência didática. Em seguida, traremos também, de forma sumária, alguns comentários sobre o gênero Memórias.

### **Os gêneros do discurso: as contribuições da vertente bakhtiniana**

Segundo Bakhtin (2011), qualquer corrente de estudos sobre os gêneros discursivos deve pautar-se sobre o estudo da natureza do enunciado e sobre as especificidades dos diversos gêneros do discurso, uma vez que estes “operam inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da

atividade humana e da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 264). Os enunciados usados nas diversas esferas das atividades humanas são constituídos, portanto, por três elementos, a saber: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, que são determinados pelas especificidades de cada campo de comunicação. No dizer do autor russo,

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Nesse sentido, o conteúdo seria o assunto ou o tema tratado no texto ou na fala; a construção composicional diz respeito à estrutura do texto ou forma que o enunciado assume num dado evento; e o estilo, na visão bakhtiniana, corresponde à “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”, estando esses três elementos intimamente relacionados entre si e determinados por dada esfera de comunicação, compondo os “tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

O autor afirma ainda que há os gêneros rigorosamente padronizados, como os oficiais, e os mais livres e criativos, como os da comunicação oral, entre eles as conversas cotidianas. Nesse sentido, “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos” (BAKHTIN, 2011, p. 282-285). Para Bakhtin (2011, pp. 293-297), cada enunciado apresenta “ecos de outros enunciados com os quais está ligado na esfera da comunicação discursiva”, constituindo-se num processo dialógico. Vem daí a noção de interação, uma vez que, de acordo com Cavalcante (2001), todos os indivíduos de uma sociedade possuem motivos diversos para interagirem uns com os outros como informar, persuadir, reclamar, contar uma história etc. Para isso, esses indivíduos se utilizam de várias formas específicas e mais ou menos estruturadas de interação linguísticas, que são “convencionadas sócio-historicamente, para que as comunicações de modo satisfatório” (CAVALCANTE, 2001, p. 44).

Seguindo a linha bakhtiniana, Cavalcante (2001, p. 44) define gêneros discursivos como “padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas”. Outro aspecto destacado pela

autora diz respeito ao modo de aprendizagem e utilização dos gêneros discursivos, pois- enquanto há gêneros que são aprendidos espontaneamente, como os do cotidiano, há outros que requerem um aprendizado formal e especializado, como os da esfera acadêmica e jurídica, respectivamente. E é justamente em relação a esse segundo agrupamento de gêneros que o papel da escola se faz extremamente importante e necessário, pois a ela cabe a função de criar contextos de produção a partir de atividades múltiplas e variadas, como forma de instrumentalizar o aluno com as noções e técnicas que lhe possibilitarão desenvolver sua capacidade de expressão oral e escrita nas mais variadas situações de comunicação.

É nesse sentido que Schneuwly e Dolz (2004) definem os gêneros do discurso como um instrumento que serve de meio para a comunicação, pois nesta “há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever) numa situação definida por uma série de parâmetros com a ajuda de um instrumento, que aqui é um gênero (...)” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 24). Esses autores entendem ainda que a escolha do gênero acontece em função da intenção do enunciador numa dada situação comunicativa.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 66), “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos”. Dessa forma, a escola deve possibilitar ao aluno o convívio com os mais variados gêneros discursivos, desde os que circulam na esfera escolar até os que são utilizadas nas práticas de linguagem de referência, não esquecendo que “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência” e que, portanto, a sua dinâmica de funcionamento difere da situação comunicativa em que ele funciona originalmente. Para trabalhar essas variações, os autores propõem a elaboração de “modelos didáticos de gêneros”, que seria a explicitação do conhecimento do gênero através dos saberes formulados cientificamente e por profissionais especializados.

### **A sequência didática: caracterização da proposta**

Considerada uma das tendências inovadoras no trabalho com a produção textual oral e escrita na escola, a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) tem a finalidade de

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Desse modo, o procedimento sequência didática, que consiste num conjunto de atividades organizadas de forma modular, a partir de um gênero textual oral ou escrito, demonstra constituir-se num instrumento eficiente para auxiliar o professor a desenvolver no aluno o domínio necessário para escrever ou falar de maneira adequada numa dada situação de comunicação, ou seja, a utilizar os gêneros textuais de forma adequada às situações comunicativas em que ele precisa atuar na sociedade.

A proposta da sequência didática tem ainda o objetivo de fazer com que o aluno tenha acesso aos gêneros textuais que ele não domina facilmente ou que lhe são de difícil acesso fora do ambiente escolar, o que vai ao encontro da proposta dos PCN, que sugere que o ensino de Língua Portuguesa priorize, além dos gêneros circunscritos às esferas familiares, aqueles que permitem o desenvolvimento da reflexão crítica, do pensamento mais elaborado e abstrato e da fruição estética da linguagem, como mostra o trecho a seguir:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24).

Nesse sentido, o trabalho com a sequência didática oportuniza ao aluno o acesso a práticas de linguagem que lhe possibilitam o desenvolvimento pleno de habilidades para atuar de forma ativa nas mais variadas situações de comunicação das diversas esferas de atividades da sociedade na qual está inserido.

O procedimento sequência didática apresenta a seguinte estrutura base: Apresentação da situação, Produção Inicial, Módulo 1, Módulo 2, Módulo n e Produção Final.

A *apresentação da situação* tem o objetivo de fazer com que os alunos conheçam detalhadamente “o projeto comunicativo” que será executado e sejam preparados para a produção inicial, através da apresentação ao gênero que será trabalhado e da situação de comunicação em que este é utilizado, bem como dos conteúdos que serão trabalhados para executar tal projeto.

Na *produção inicial*, os alunos são levados a elaborar um primeiro texto no gênero determinado, que visa revelar, para eles e para o professor, o que eles já conhecem sobre o gênero a ser trabalhado e as dificuldades e os problemas que precisam ser resolvidos. A produção inicial também permite ao professor nortear a sequência a ser desenvolvida, bem como elaborar os módulos, adaptando-os precisamente às necessidades e capacidades dos alunos de uma determinada turma.

Os *módulos* constituem a oportunidade de o professor trabalhar os problemas e as dificuldades que os alunos apresentaram na produção inicial, bem como de instrumentalizá-los para a sua superação. Através de atividades diversificadas, os módulos permitem ao aluno vencer os vários níveis de dificuldades que a produção textual apresenta, tais como: aprender a fazer uma representação da situação de comunicação; conhecer as técnicas para elaborar e criar os conteúdos requeridos para cada gênero; aprender a planejar e estruturar o texto de acordo com a finalidade que se quer alcançar; e saber usar os recursos linguísticos necessários para escrever seu texto.

A *produção final* é o momento em que o aluno vai colocar em prática todos os conhecimentos que ele adquiriu na realização dos módulos. É o momento também em que o professor realiza a avaliação, do tipo somativa, verificando o que o aluno aprendeu durante as sequências e fazendo intervenções nos pontos em que os alunos apresentaram mais dificuldades.

## O gênero Memórias e suas implicações socioculturais

Em sentido *lato*, o texto de Memórias caracteriza-se pelo relato de fatos e experiências vividos ou presenciados por alguém no passado, trazidos à tona através da rememoração. Nesse ato de rememorar, o autor traça um diálogo constante entre o passado e o presente, pois ele conta as lembranças do passado da forma como são lembradas no presente, como sugere Aragão (1992, p. 35):

Na elaboração literária de uma vida, o autor realiza um incessante diálogo entre o passado e o presente, colocando em cena a elaboração de seu ser pessoal, na procura das significações contidas nos fatos passados. Diríamos que o memorialista faz uma segunda leitura do tempo vivido ou... perdido.

A afirmação da autora encontra respaldo nos estudos de Halbwachs (1990), para quem a lembrança reconstrói o passado a partir de dados do presente e de outras reconstruções anteriores, nas quais as imagens do passado manifestam-se de forma alterada. Uma característica que se faz latente no texto de memórias é o seu teor histórico e cultural, uma vez que, como diz Ecléa Bosi (1998, p. 89), “a função da memória é o conhecimento do passado que se organiza, ordena o tempo, localiza cronologicamente”. O texto de memórias faz-se, então, porta-voz não apenas de lembranças ou recordações individuais, mas também de todo um aparato histórico e cultural coletivo, já que, de acordo com Halbwachs (1990, p. 51),

[...] “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”.

Para o sociólogo francês, esse fato não descaracteriza a memória individual, mas suas raízes encontram-se relacionadas com diversos contextos e com diversos membros de um grupo, convertendo-se de memória individual para memória coletiva, uma vez que uma é totalmente dependente da outra, como afirma o estudioso no trecho a seguir:

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade (HALBWACHS, 1990, p. 34).

A memória individual constitui-se, portanto, da influência das memórias de outros membros dos grupos dos quais o indivíduo participa, tais como família, trabalho, escola, igreja etc. De acordo com o autor, podemos reconstruir o quadro de uma época a partir de vestígios e impressões de ambientes, pensamentos e estado de espírito de outrora, revividos através das lembranças de pessoas que testemunharam aquele período, já que a lembrança é “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores”, da qual “a imagem de outrora já saiu bastante alterada” (HALBWACHS, 1990, p. 71). Tal consideração é também partilhada por Ecléa Bosi, quando afirma que

É a essência da cultura que atinge a criança através da fidelidade da memória. Ao lado da escrita, das datas, da descrição de períodos, há correntes do passado que só desapareceram na aparência. E que podem reviver numa rua, numa sala, em certas pessoas como ilhas efêmeras de um estilo, de uma maneira de pensar, sentir falar, que são resquícios de outras épocas. (BOSI, 1998, p. 75)

Assim, as lembranças se renovam constantemente, recobrando e complementando as anteriores e reconstruindo o passado e a memória não apenas de um indivíduo, mas de todo o seu grupo social.

Diante do que foi exposto até aqui, é possível concluir que o gênero em questão apresenta, intrinsecamente, forte teor social e cultural, uma vez que, ao relatar as memórias individuais de determinado indivíduo, apresenta também costumes e valores dos grupos e da sociedade nos quais está inserido, revelando e afirmando a sua identidade e a de seus pares, já que, segundo Le Goff (1990, p. 469), “busca-

se a memória menos nos textos do que nas palavras, nas imagens, nos gestos, nos ritos e nas festas; é uma conversão do olhar histórico”. Dessa forma, trabalhar com a memória é também trabalhar com o resgate de valores socioculturais de um ou mais grupos sociais.

### **A aplicação da proposta**

Para atingirmos o objetivo deste trabalho – aperfeiçoar a habilidade de produção escrita de alunos do 9º ano do Ensino do Ensino Fundamental – aplicamos uma proposta de intervenção que, conforme mencionado anteriormente, partiu do procedimento sequência didática, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com os seguintes passos:

*Apresentação da situação inicial* – em que foi apresentado aos alunos o propósito do projeto e, na sequência, foram realizadas atividades de leitura e análise do gênero Memórias para que eles tivessem o primeiro contato o gênero em questão. Após esse primeiro momento, alunos foram informados de que produziram, posteriormente, um texto no gênero Memórias e explicitadas as condições dessa produção. Uma das condições destacadas foi que eles tivessem uma conversa com uma pessoa de seu convívio familiar para adquirir dados que seriam usados na produção textual e apresentamos um roteiro com sugestões de temas que poderiam ser abordados nessa conversa.

*Produção inicial* – depois de retomadas, brevemente, as sobre o módulo anterior, foi solicitado aos alunos que produzissem a primeira versão do texto no gênero Memórias, a partir de uma entrevista/conversa com alguém de seu convívio familiar, como foi definido nas condições de produção, na apresentação da situação inicial. Essa produção serviu de base para trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos e verificar que fatos ou fenômenos sociais e culturais seriam resgatados em seus textos.

Vejam, a seguir, a transcrição da produção inicial do aluno Henrique (nome fictício dado ao aluno para preservar sua identidade):

## O Por do Sol

Quando eu era criança eu morava  
la no rio de janeiro, no bairro flamengo  
que era muito movimentado na  
época a parte que eu mais gostava  
é soltar pipa no morro do alemão  
por que na época não tinha postes e  
não tinha muitos edifícios.

Ainda nessa fase meu lugar favorito  
era o parque afonso pena um lugar  
grande arborizado lá tinha uma pipoca  
deliciosa e um sorvete bom, falando  
em sorvete conheci um amigo de infância  
quando eu deixei cair o sorvete e ele  
me pagou outro e até hoje eu  
conheço ele.

Minha casa era um pouco maior do  
que as normais tinha uma arvore  
que era grande eu subia direto lá,  
mais no topo tinha uma vista linda  
eu fazia questão de ver o por do  
sol todos os dias.

A produção inicial de Henrique configura, aqui, um exemplo de texto que apresenta algumas das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos, as quais dizem respeito: às características e estrutura do gênero, aos elementos coesivos que estabelecem a conexão entre as ideias e os parágrafos do texto, além de questões ortográficas e de pontuação e ainda à nitidez da dimensão sócio-histórico-cultural do gênero. Dessa forma, os módulos foram preparados com o intuito de trabalhar essas dificuldades.

*Os módulos* - foram preparados cinco módulos, dos quais os dois iniciais foram para trabalhar as características e a estrutura do gênero memórias; o terceiro, para trabalhar os elementos coesivos e a progressão das ideias do texto; o quarto, para o emprego adequado dos sinais de pontuação; e, finalmente, o último, para trabalhar estratégias de retextualização.

*Produção final* - após termos trabalhado as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial, solicitamos que eles retomassem a primeira versão de seus textos e o reescrevessem, considerando tudo o que o foi estudado nos módulos anteriores, culminando, assim, na escrita final do texto de Memórias.

Após esse momento, foi feita a análise das produções iniciais e finais para verificar se as dificuldades apresentadas foram superadas ou amenizadas. A seguir, apresentamos a versão final do texto de Henrique:

Um pôr do sol inesquecível

Passei minha infância no Rio de Janeiro, no bairro do Flamengo, que na época estava em desenvolvimento e já era muito movimentado. Lá tinha um lugar muito divertido, que era um lugar aberto e eu me divertia soltando pipa, pois batia muito vento e não tinha muitos edifícios. Já faz tempo que eu o visitei, mas acho que mudou muito.

Ainda nesse tempo, outro lugar que frequentava bastante era o parque Afonso Pena, que era um lugar enorme, com muitas árvores, onde eu costumava brincar com minha família, pois não tinha muitos amigos, mas mesmo assim me divertia muito. Lá tinha uma barraca com uma pipoca deliciosa e um sorvete muito bom. Por falar em sorvete, foi lá que conheci meu melhor amigo. Um dia, quando estava tomando sorvete, eu estava andando distraído e de repente esbarrei num menino e o meu sorte caiu. Eu fiquei muito triste e chorei. E o menino em quem eu esbarrei, gentilmente pagou outro para mim. O nome dele era Roberto. A gente passou a se encontrar muitas vezes ali e ficamos amigos até hoje.

A minha casa era uma das maiores da minha rua e tinha uma árvore enorme, onde eu subia para brincar todos os dias, sem medo de cair e me machucar. De cima dessa árvore eu via o pôr-do-sol todo final de tarde. Esse era o meu lugar favorito e essa uma das melhores lembranças da minha infância.

Com a produção final desse aluno, podemos observar seus avanços na produção escrita, que são representativos das produções de todos os alunos, no que diz respeito à estrutura do texto de Memórias, caracterizado como texto narrativo, já que a primeira versão não apresentava tal estrutura; ao plano global do texto, uma vez que ficou mais definido o início, meio e fim do texto; aos elementos coesivos, pois ele conseguiu utilizar melhor conectivos e expressões que estabelecem a progressão textual, como conjunções, pronomes e adjuntos adverbiais de tempo e lugar; ao emprego dos sinais de pontuação; e, finalmente, às lembranças resgatadas, que ficam mais organizadas e mais nítidas na última versão.

## Considerações finais

Os dois textos do aluno Henrique, aqui expostos, foram intercalados pelos módulos que trabalharam as dificuldades apresentadas na primeira produção, conforme anunciamos anteriormente. Com as duas produções, no entanto, pudemos constatar que o aluno conseguiu superar ou amenizar as dificuldades que tinha ao produzir esse gênero, vindo a melhorar consideravelmente sua habilidade de produção escrita. De modo geral, foi exatamente isso que ocorreu com os demais alunos, salvo aqueles que necessitaram fazer uma segunda reescrita a fim de aprimorarem ainda mais seus textos.

Com essa constatação, fica evidente, mais uma vez, que o procedimento sequência didática, idealizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é uma forma eficaz de se trabalhar a habilidade de produção escrita na medida em que instrumentaliza o aluno para usar a língua em contextos concretos de comunicação, atendendo ao que preconizava Bakhtin (2011) e as diretrizes dos PCN (BRASIL, 1998).

No que diz respeito às dimensões sócio-histórico-cultural do gênero Memórias, constatamos que, ao retratarem as lembranças de pessoas de seu convívio familiar – pais e avós, principalmente –, os textos dos alunos deixam transparecer valores, costumes, tradições vividas por todo um grupo social, em uma determinada época, confirmando o pensamento de Halbwachs (1990) de que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Ficou percep-

tível também que esses valores contribuem para a formação da identidade dos sujeitos que lhes transcreveram, quando eles deixaram transparecer em seus textos expressões opinativas sobre determinado costume ou valor mencionado por seus antecedentes, confirmando também o que afirma Le Goff (1990: p. 470): “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva [...]”.

## Referências

- ARAGÃO, M.L. *Memórias Literárias na Modernidade*. In: Revista 003. Janeiro/Junho. 1992. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11423/6898> > Acesso em: 14 de outubro de 2011.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 5ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 06/julho/2015.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. S. Paulo: Contexto, 2011. pp. 43-60.
- ENGEL, G. I. *Pesquisa-ação*. n. 16. Curitiba: Educar, 2000. p. 181-191. Ed. da UFPR.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento*. In: Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Coodeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Coodeiro. Campinas: Mercado das letras, 2004.
- GUIMARÃES, D. R. *Didatização do gênero Memória Literária na Olimpíada de Língua Portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Campina Grande, UFCG, 2013, 103 f. Disponível em: <<http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/docs/arquivos/dissertacoes/2013/DianaRibeiroGuimaraes.pdf> >. Acesso em: 15/janeiro/2016.
- HALBWACHS, M. (1877-1945). *A Memória Coletiva*. Trad. de Laurent Léon Schaffter, São Paulo: Vértice, 1990. Disponível em: < <http://lelivros.website/book/a-memoria-coletiva-maurice-halbwachs/>>. Acesso em: 08/janeiro/2016.
- LE GOFF, J. *História e memória*; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. Disponível em: < <http://memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/LE-GOFF-Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 29/setembro/2015.

MARCUSCHI, B. *A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades*. Cadernos Cenpe | São Paulo | v.2 | n.1 | p. 47-73 | julho 2012.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 7º ed. S. Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <[busca.unisul.br/pdf/restrito/000001/000001F7.doc](http://busca.unisul.br/pdf/restrito/000001/000001F7.doc)> Acesso em: 07/setembro/20015.

## **O LUGAR DO ESCRITO NA VILA DE SANTO ANTONIO DE JACOBINA-BA NO SÉCULO XIX (1820-1860): PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES**

**PATRÍCIA VILELA DA SILVA<sup>1</sup> (UFBA)**

### **Introdução**

A partir do discurso de Antônio Houaiss sobre os requisitos que ainda não foram preenchidos para elaborarmos uma história da língua portuguesa, o qual destaca quatro vias possíveis de pesquisa, Mattos e Silva (2004, p.33) afirma que duas delas precisam de muita investigação, a saber: 1) o levantamento exaustivo de depoimentos diretos e indiretos sobre os processos languageiros a partir do início da colonização e 2) a penetração da língua escrita no Brasil, das origens aos nossos dias.

Este trabalho apresenta discussões iniciais sobre a difusão do escrito na Vila de Santo Antonio de Jacobina no século XIX, cuja pesquisa se encontra em andamento, por meio de fontes historiográficas primárias, atendendo, assim, à perspectiva da segunda das vias destacadas, pois apontará dados reveladores sobre a penetração da língua escrita no interior baiano, o que contribuirá para a composição da história da língua portuguesa no Brasil. Isso porque possui documentos e fontes de diversas naturezas, datadas e localizadas no arquivo público municipal e estadual, a respeito do funcionamento das escolas, seus métodos e materiais utilizados, sobre os agentes envolvidos no processo educativo, as reivindicações, as posições assumidas por diferentes sujeitos, dentre outros aspectos reveladores sobre o cotidiano da vida.

---

1. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação da professora Emília Helena Monteiro Portela. E-mail: patvilela@hotmail.com

Desse modo, pretende contribuir, de forma específica, para a composição da históriada cultura escrita no Brasil, que, pela vastidão de seu território, possui dados desconhecidos ou ainda pouco explorados, especialmente relacionados às pequenas cidades, vilas e povoados.

## Fundamentação teórica

Com os estudos da Nova História Cultural, que emergem entre as décadas de 1920 e 1950, ocorre uma ruptura ao modo de se produzir história, apontando uma nova forma de se considerar e interpretar os fatos históricos, voltando-se para o estudo das pessoas comuns, seus hábitos, costumes, crenças, mentalidades. Tal perspectiva fez surgir uma variedade de objetos, possibilitando o diálogo com diversas áreas do conhecimento, como os estudos recentes sobre cultura escrita e oralidade. (BURKE, 1992).

É desse contexto que surge o interesse pelo estudo da difusão da cultura escrita e da leitura, enquanto práticas culturais e não apenas escolarizadas, desencadeando uma série de questões que visam investigar quais os modos pelos quais grupos sociais, indivíduos e famílias tiveram participação nas culturas do escrito. Para isso, não bastavam apenas os documentos oficiais, deveriam examinar uma variedade maior de evidências, sendo elas visuais ou orais. A narrativa, o depoimento, a entrevista, o livro, o diário, as memórias, passaram a ser objeto de investigação, além de diversos espaços, como a escola, a biblioteca, os arquivos, as bancas de revistas, as livrarias, as cafeterias etc., com o intuito de responder aos questionamentos que tomavam agora o homem comum como sujeito da pesquisa.

Mobilizados por essas novas perspectivas, pesquisadores pretendem, a partir de então, conhecer a história da cultura escrita pelas experiências vividas ao longo do tempo nas relações com os textos e com os outros. Através de depoimentos, relatos, estudos de vida e de leitura buscam imagens e representações construídas socialmente pelos sujeitos. Muitos trabalhos voltam-se a questões desconsideradas pela historiografia, como os modos de inserção não escolares, o manuscrito e a oralidade.

Desse modo, os estudos culturais têm, nas últimas décadas, se constituído um campo historiográfico interdisciplinar que se caracteriza pela pluralidade, multipli-

cidade e complexidade de seus objetos. Nessa conjuntura, a história da cultura escrita se apresenta como uma forma específica de história cultural, cujo objetivo é a interpretação das práticas culturais de leitura e escrita. É, pois, nesse campo teórico-metodológico que se insere este projeto de pesquisa.

Essa perspectiva confere à escrita pleno valor como categoria de análise histórica cujos estudos debruçam-se para as consequências sociais e culturais da apropriação e disseminação do código escrito, não se restringindo à descrição de um documento, livro ou qualquer testemunho escrito, nem tampouco a ações mecânicas desprovidas de qualquer implicação social, conforme assinala Castillo Gómez (2003, p.96)

Em suma, el proyecto que sostiene la historia de la cultura escrita transcende la consideración de la escritura como un mero sistema gráfico para interrogarse principalmente por sus distintas funciones y las consiguientes prácticas materiales, siempre en referencia a las respectivas sociedades históricas y teniendo en cuenta que en cada momento la sociedad ha estado formada por alfabetizados y analfabetos. Por esa razón, la cultura escrita en cuanto práctica social nos sumerge en una aventura tan apasionante como la de reconstruir, a partir de los propios testimonios escritos y sin obviar su análisis formal, el significado y el uso que le han dado las respectivas sociedades a lo largo del tiempo.

A história da cultura escrita pressupõe uma aproximação dos estudos sobre a história da escrita e a história do livro e da leitura, no sentido de investigar tais abordagens não de forma separada, mas como elementos que convergem para uma compreensão maior sobre os modos de inserção e uso da escrita e da leitura, considerando os aspectos socioculturais que os caracterizam, pois, conforme aponta Castillo Gómez (2003, p. 97), a história da cultura escrita é “resultado de uma tríplice conjugação: história das normas, capacidades e usos da escrita, história do livro e, por extensão, dos objetos escritos (manuscritos, impressos, eletrônicos ou qualquer outro suporte), e história das maneiras e práticas de leitura”.

Desse modo, a escrita se consolida em fonte histórica que não se limita a responder ao “quê”, “como”, “quando” e “onde”, mas preocupa-se também com a função e a identidade dos sujeitos: “por que se escreve?”, “quem escreve?” Esse dire-

cionamento altera o conceito de história da cultura escrita de estático a dinâmico, que passa a ser entendida como uma historia delescribir, o, mejor, de lasmaneras de escribir; y por lomismotiene más sentido una historia de laproducción y ladifusión de lostestimonios impresos que una historia de laimprensa (o del libro impreso); resultan más oportunas una historia de los modos e manerasdel ler e, incluso, una historia de lasprácticas literárias, que una historia de la literatura. (PETRUCCI apud SAEZ; CASTILLO GÓMEZ, 1999).

Diante da diversidade de objetos, métodos e fontes que constituem o estudo da cultura escrita, Roger Chartier (2002) aponta cinco dimensões que possibilitam ao pesquisador desenvolver o seu trabalho numa perspectiva histórica da cultura do escrito: a primeira diz respeito às instâncias ou instituições que ensinam ou possibilitam a circulação do escrito; a segunda volta-se para a história dos objetos que lhe dão suporte; a terceira dimensão se refere ao estudo dos suportes por meio dos quais o escrito é difundido e ensinado; a quarta volta-se para os sujeitos que participam do processo de construção histórica dos lugares que o escrito ocupa; a quinta enfoca os meios de produção e transmissão das diversas formas possíveis.

Na medida em que pretende compreender a difusão do escrito na Vila de Jacobina, no início do século XIX, este trabalho se localiza na terceira dimensão apontada pelo autor, atendendo, assim, às prerrogativas desse campo de investigação.

Ainda sobre essas possibilidades de pesquisa, Galvão (2010), ao realizar um mapeamento da produção acadêmica sobre história da cultura escrita no Brasil, tomando como base o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constata a existência de uma e vasta e significativa produção, todavia ressalta os desafios teóricos e metodológicos que se apresentam ao pesquisador, impostos, por exemplo, pela complexidade de fontes.

Considerando as ideias do historiador francês Roger Chartier, o italiano CastilloGómez (2003, (pp.108-113) assinala que a história da cultura escrita deve considerar as seguintes possibilidades de análise: 1) os discursos, que, afirma ele, regulamentam e sistematizam o funcionamento de uma sociedade, estabelecendo padrões que determinam o que é ou não aceitável, admissível, ou possível, que se manifestam nos textos produzidos por sujeitos socialmente autorizados. 2) as práticas – que estão relacionadas à totalidade dos objetos escritos e, “sitúan ela análisis de la cultura escrita em el plano de los usos dados a lamisma, de las competências

efectivasdelecribir y del ler, y de los modos de peronerloen uso.”; 3) as representações, que dizem respeito às diferentes imagens construídas pelas sociedades a respeito dos temas e objetos da cultura escrita.

É importante acrescentar ainda que a História da Cultura Escrita pode ser também definida como aquela que busca explicar o escrito em cada uma das etapas de sua trajetória, o que implica em considerar como fontes de pesquisa: 1) O tempo da aquisição, ou seja, de acesso à competência gráfica, considerando as condições sociais dadas de acordo com determinada época e sociedade; 2) O tempo da produção, também relacionado às circunstâncias que interferem no momento de criar o produto; 3) O tempo da recepção afetado pelas diferentes maneiras de ler e pelas experiências dos leitores (CASTILLO GOMÉZ, 2003).

Ao fazer a opção pela expressão “culturas do escrito”, Galvão (2009) esclarece que o fato de estar no plural deve-se à concepção desta como “o lugar simbólico e material que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”, o que implica na sua heterogeneidade e dinamicidade, pois varia sincrônica e diacronicamente. Quanto à utilização da expressão “escrito”, em lugar de “escrita”, serve para assinalar que o campo não se restringe apenas às habilidades de escrever, mas às diversas práticas e ou eventos mediados pela palavra escrita.

Desse modo, não são considerados apenas os modos considerados legítimos de se relacionar com a cultura escrita, nem apenas os sujeitos escolarizados ou os objetos prestigiados, pois, como também afirma Chartier (2001, p.84):

[..]. a cultura do escrito vai desde o livro ou o jornal impresso até a mais ordinária, a mais cotidiana das produções escritas, as notas feitas em um caderno, as cartas enviadas, o escrito para si mesmo etc. [...] Na cultura do escrito há um continuum desde a prática da escrita ordinária até a prática da escrita literária.

Assim, todos os materiais do escrito se constituem importantes fontes de análise e investigação buscando indícios que revelem a história da cultura escrita no Brasil.

## Um pouco de história

Com a expulsão da Ordem dos Jesuítas de Portugal e de seu reino e, conseqüentemente fechamento dos colégios jesuítas, que manteve o monopólio por mais de duzentos anos, anos mais tarde, determinado pelo Marquês de Pombal, em 1759, a Coroa Portuguesa apresentou um projeto, expresso na Lei de 6 de novembro de 1772, que criou aulas gratuitas e sob a dependência do Estado, destinada ao sexo masculino, para o estabelecimento de aulas-régias de ler e escrever, de Latim, de Grego, de Retórica e de Filosofia. Além disso, foi implantado também o Subsídio Literário, um imposto cobrado sobre a comercialização de produtos, para pagamento dos salários dos professores.

As aulas régias eram disciplinas isoladas e autônomas, ensinadas por determinado professor. Para o Brasil, foram contratados dezessete professores de ler e escrever, quinze de latim, três de grego, seis de Retórica e três de Filosofia (VECHIA, 2010). Na Bahia, foram criadas aulas-régias de Gramática Latina, Grego e Filosofia.

É importante enfatizar que os ideais contidos nas Reformas Pombalinas de Instrução Pública consideravam suficientes aos pobres as instruções ministradas pelos párocos, uma vez que o objetivo não era alfabetizar as classes populares, pois os que eram empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris ficavam afastados. Tal pensamento pode ser claramente percebido em Ribeiro Sanches, um dos principais ideológicos do pensamento pombalino, para quem saber ler e escrever é “a origem porque os filhos dos lavradores fogem da casa de seus pais: o remédio seria abolir todas as escolas em semelhantes lugares” (SANCHES apud SAVIANI, p.16). Nas regiões rurais, a escola pouco importava. Destinava-se àqueles que iriam preencher lugares na Administração pública, aos que fossem trabalhar no comércio e em algumas profissões manuais assim como a alguns filhos de pequenos proprietários rurais.

Segundo Adão (2012), o propósito das escolas de primeiras letras era ler, escrever e contar, aos quais se juntava o ensino da Doutrina Cristã e as Regras de Civilidade. O ensino estava entregue à vontade e conhecimento de cada mestre, pois não existia regulamento. Não havia indicação de materiais escolares convenientes nem os livros a seguir, os conteúdos de ensino eram diversos, consoante os compêndios, impressos e manuscritos, elaborados para um público específico.

Os manuais ou compêndios eram elaborados pelos próprios mestres, sendo comum o uso de traslados manuscritos, com o intuito de suprir a escassez de material produzido para o ensino, bem como de professores. Alguns compêndios dirigidos aos mestres continham folhas e estampas para servirem de modelos aos alunos. Apenas uma obra foi impressa para o ensino de primeiras letras no Governo de Pombal, a de Leonardo José Pimenta em 1774. (ADÃO, 2012).

De acordo com Batista (2001, p.539), no século XIX, “boa parte do material utilizado para ensino da leitura, no Brasil, consistia em textos manuscritos, muitos deles documentos de cartórios ou cartas pessoais”. Assim, livros de catecismo, o Código Criminal e a Bíblia, apesar de não serem produzidos, originalmente, para a escola, foram por ela utilizados. Desse modo, afirma o autor, o termo livro didático tem sido defendido por muitos estudiosos da área para se referir a textos que circulavam nas escolas muito antes da imprensa.

Sobre isso, Mattos e Silva (2001), considerando os trabalhos de alguns estudiosos, nos informa sobre a produção de cartinhas em Portugal desde o início do século XVI, as quais teriam sido encaminhadas para atender à necessidade de colonização do império em países da África e Ásia. No entanto, citando o historiador Ramanda Curto ressalta que só “se poderá falar de esforços regulares de exercício de uma política educativa” a partir de meados desse século. (p.34).

No Brasil, a segunda metade do século XIX representou um período de muitos investimentos na educação. Advém daí a promoção de eventos como conferências para a divulgação de ideias e práticas educativas, com vistas a oportunizar a continuidade aos estudos dos professores. Ao Estado foi atribuída a função de tornar a educação acessível a todos, nesse sentido, a busca por garantir a unidade nacional encontra na escola um aliado na transmissão de valores e sentimentos patriotas.

### **Jacobina: sua história e riquezas**

Apresentar informações sobre aspectos históricos da cidade de Jacobina-BA é necessário para que se tenha uma dimensão da região como importante local de pesquisa a respeito das práticas de leitura e escrita no Brasil, visto que do século XVII ao século XIX foi formada por povos de diferentes grupos linguísticos, sediou missões jesuítas cujo objetivo era ensinar as primeiras letras e o Evangelho, tor-

nou-se uma vila com prestígio econômico e social, com Aulas de Gramática Latina e Escolas de Primeiras Letras e foi elevada ao patamar de cidade. Vejamos, pois, de forma mais detalhada, alguns aspectos relevantes à compreensão da história do município.

Com a descoberta das minas de ouro nos primórdios do século XVII, iniciou-se o devassamento no território de Jacobina-BA por aventureiros colonos e seus escravos vindos de recantos longínquos que se aglomeraram à margem do rio Itapicuru Mirim, em busca do enriquecimento pela exploração das serras jacobinenses.

Tal região, localizada no centro da Capitania da Bahia, representava, de acordo com o historiador Afonso Costa (1916, p.252), “tudo quanto se contasse fora do recôncavo e do litoral”, “um nome opulento de grandezas e de misérias” por seus metais e índios bravos.

Segundo o professor Vieira Filho (2009, p.39-40)

Os exploradores [no século XVI e início do XVII], em suas viagens de levar e trazer gado e procurar riquezas minerais, e também os religiosos sempre passavam pelas terras de Jacó e Bina, tornando-se um local de encontro e repouso dos vaqueiros e viajantes, em geral vindos do litoral para o sertão e vice-versa. [...] Rapidamente os religiosos resolveram implantar as Missões e os vaqueiros, seus currais na região. Um pouco depois os exploradores fizeram as primeiras excursões e implantaram as minas

Desse modo, a população era bastante heterogênea formada essencialmente por colonos brancos, negros e índios, pertencentes a diferentes grupos, advindos de diferentes regiões e com formação cultural diversificada.

Em 1706 foi fundada a Missão do Bom Jesus da Glória por missionários franciscanos, cujo intuito era promover a catequese dos índios payayás, e construída a igreja e o convento do Bom Jesus da Glória. Em 1723 foi elevada pela Coroa Portuguesa à categoria de Villa de Santo Antônio de Jacobina, e, em 1727, foi instalada a casa de fundição por ordem do governador da Metrópole ao governador da Província da Bahia, cuja arrecadação de ouro em dois anos foi de 3.841 libras.

Com a descoberta das jazidas de diamante em outras cidades do interior baiano, ocorreu o êxodo de aventureiros e mineiros, instaurando, em meados dos oito-

centos, o declínio das atividades mineradoras em Jacobina, o que levou à busca por alternativas que garantissem a manutenção da economia, como o investimento da agricultura e a importação de gado, o que, de acordo com o historiador Afonso Costa, suas transações comerciais fazem circular na região muitos homens e riquezas, transformando-se no “empório expedidor de fazenda, miudezas e ferragens para os sertões de Bahia, Goiás e Piauí” (1918, p. 295). Em 1880, é elevada à condição de cidade, recebendo o título de Agrícola Cidade de Santo Antonio de Jacobina.

No século XIX, a Villa de Jacobina ocupava um lugar de destaque no cenário baiano, sendo sede da Capitania, considerada uma “vila considerável, e residência ordinária do Ouvidor da Comarca” (CASAL, 1817 apud SANTOS, 2014, p.01).

É realmente possível afirmar que nesse período a vila gozava ainda de algum prestígio, pois se constata, em julho de 1820, a existência de uma Cadeira de Gramática Latina e de uma escola de primeiras letras, conforme informações dadas pelo Visconde de Camamú, da Câmara da Villa de Jacobina, ao responder a um pedido do Presidente da Província sobre as condições das aulas e escolas:

Rellação das Aulas e escôlas estabelecidas em cada Arraial, Freguesia, e Capella pertencentes ao Districto da m.ma. Camara.

Somente na V.<sup>a</sup> da Jacobina existe huma Aula de Grammatica latina que neste anno só comparece 4 alunos, sendo antes frequentada de maior numero. Huma escola publica de pr.as. lettras de presente com 34 alunos. (APEBA, Seção Colonial, Maço: 1327).

Evidencia-se, neste caso, o fato de que as aulas já existiam há mais tempo, pois, ao falar do número de alunos que frequentavam as aulas de Gramática Latina, o documento informa que antes era frequentada por um número maior de alunos.

Levantamento semelhante tornou-se oficial com a constituição outorgada pelo imperador Pedro I, em 1824, a qual determinava a gratuidade do ensino primário, em que foi solicitado por meio de uma decisão de nº 49, de 26 de fevereiro de 1825, que os presidentes das províncias encaminhassem uma relação de todas as cadeiras de primeiras letras e das aulas régias, informando os ordenados dos professores e o rendimento do subsídio literário para diagnosticar a situação da instrução pública em cada localidade.

Também sobre isso, Vilhena (1969), professor régio da língua grega, em sua oitava carta que escreve ao Príncipe Dom João, no início do século XIX, ao apresentar uma relação de cadeiras e escolas existentes na cidade e na Capitania da Bahia, com os respectivos ordenados pagos aos professores, já revelava a existência de uma cadeira e uma escola na Vila de Jacobina.

Se considerarmos que em um decreto emitido por D. Pedro I, em 26 de julho de 1827, determinando o salário de 150\$000 aos professores de primeiras letras, e atentarmos às informações apresentadas pelo cronista, constatamos que apenas a respectiva vila já atendia ao valor determinado, correspondendo, muitas vezes, quase ao dobro dos valores pagos em outras localidades.

Além disso, Vilhena (1969) contesta a existência de algumas dessas escolas e cadeiras, alegando serem supérfluas, entretanto, no caso da Vila de Jacobina não há qualquer objeção quanto ao seu funcionamento.

A lei de 15 de outubro de 1827 determinou a criação de Escolas de Primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, sendo possível a sua extinção em lugares pouco populosos bem como o deslocamento dos respectivos professores, além disso, previa também o aumento do salário dos professores.

Um documento produzido por Domingos José Antonio Rebello, negociante e diretor da Companhia de Seguro e Comércio Marítimo, editado em 1829, traz informações a respeito das comarcas da Bahia, de Porto Seguro, de Ilhéus e de Jacobina. O autor, além de revelar aspectos históricos e geográficos das localidades, menciona as aulas públicas e particulares existentes, com um número significativo de freguesias e arraiais que ofereciam aulas de primeiras letras, Gramática Latina e aulas maiores (NUNES, 2001)

Todas essas decisões parecem não alterar muito a situação educacional da Vila de Jacobina, que, de acordo com os dados evidenciados, já atendia às principais demandas existentes, a não ser pela inclusão do ensino para meninas, também instituído pela referida lei.

Assim, no final do mesmo século, já é possível identificar um número maior de alunos e também a presença feminina nas classes, além de informações sobre o método e o material utilizado nas aulas, conforme documento encaminhado pelo Juiz de Direito José Antonio Saraiva ao Presidente da Província, no dia 25/02/1850.

## Mappa das Escolas Publicas, e particulares da Comarca da Jacobina

Município da Jacobina que tem 5 Freguezias e existe aulas de 1as. Lettras e 1 de Latim	Município de Villa Nova da Rainha q. tem 2 aulas de 1as. Lettras
Latim 1alunos 4 1as. Lettras de meninos publicas 5 Ditas de meninas Ditas 1 Ditas particulares de minos(sic) 1 Nº dos alunnospublicos 116 Nº dos alunnas publicas 42 Nº dos alunnos particulares 12 O methodohe simultâneo	Aulas publicas de meninos 2 Ditas de meninas Ditas particulares Nº dos alunnospublicos 54 O methodohe simultâneo

(APEBA, SEÇÃO COLONIAL, MAÇO: 2433)

Ao analisar o Mapa populacional do referido município em 1856, o pesquisador Raphael Vieira Filho (2014) assinala que, das 39305 pessoas livres e 2660 pessoas escravizadas, foram listados como atendidos pelo sistema educacional em 1850 somente 170 alunos de primeiras letras e 4 alunos de Latim, conforme apontado pela tabela acima. Esse quadro não se diferencia das outras regiões do país, pois, de acordo com Galvão (2007), até a década de 1960, o índice de alfabetizados no Brasil é inferior ao índice de analfabetos, predominando-se, portanto, a oralidade, visto que a escolarização e a imprensa ocuparam tardiamente um lugar na história do país.

O Juiz Antonio Saraiva, não apenas apresenta o mapa com dados quantitativos, como também esboça comentários elogiosos sobre o desempenho dos professores e dos alunos, especificamente da Freguesia de Jacobina, e tece críticas a alguns mestres que não desempenham suas atividades adequadamente. Entre outras informações, cita os livros utilizados pelos professores, ainda que com informações incompletas ou grafados de forma incorreta:

Os Livros de que uzão estas Aulas são Escolla Brasileira do Visconde de Cayrú, Simão de Nasitua, Accidentes da infancia, Feliz Independente do Pe. Almeida, Orthografiarezumidade Pimentel, e Grammatica de Monte Verde." (APEBA, SEÇÃO COLONIAL, MAÇO: 2433).

## Referências

- APEBA – Arquivo Público do Estado da Bahia. Seção Colonial e Proviñçal. *Correspondências recebidas da Câmara de Jacobina 1824-1889*, maço 1327.
- BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. *Diálogos*, v. 9, n.1, p.125-141.
- BATISTA, A. A. G.. Um objeto variável e instável: têxtis, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: \_\_\_\_\_. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo. 2 ed. UNESP, 1992.
- CASTILLO GOMÉZ, Antonio. *Historia de la cultura escrita: ideas para el debate*. Revista Brasileira de História da Educação. SBHE, n5. São Paulo: Autores Associados. jan/jul. p. 93-124, 2003.
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COSTA. Afonso. Jacobina Minha Terra, de antanho e de agora. *Anais do 5º Congresso Brasileiro de Geografia*, vol. II (1916), p. 252
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das Culturas do Escritos. IN: \_\_\_\_\_ ... [et al.], (orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- NUNES, Antonieta d'Aguiar. A situação educacional baiana no final do 1º império brasileiro. *Anais do IV Congresso de História da Bahia*. Salvador: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia/Fundação Gregório de Matos, 2001, pp 751-766) Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/550AntoniettaNunues.pdf>. Acesso em 04 mar. 2015.
- PETRUCCI, Armando. Para la historia del alfabetismo y de la cultura escrita: métodos, materiales y problemas. In: *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 25- 39.
- SÁEZ, Carlos; CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Paleografía e historia de la cultura escrita: del signo a lo escrito. In. RIESCO TERRERO, Ángel (ed.). *Introducción a la Paleografía y Diplomática general*. Madri: Síntesis, 1999. pp. 21-31. Disponível em: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6784/Paleografia%20Historia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 jan 2015.
- VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 3 ED. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- VILHENA, Luís dos Santos. Carta oitava. In: *Bahia no século XVIII*. Notas e comentários de Braz do Amaral. Salvador: Ed. Itapuã, 1969.