

INGLÊS



Barthyra Cabral Vieira de Andrade Claudino
Organizadora

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Práticas de Leitura e Produção Textual em Língua Inglesa I

Elaine Freitas de Sousa
Fundamentos Socio-Históricos da Educação

Iara F. de Melo Martins / Maria de Fátima S. Aquino
Teorias da Linguística I

Luiz Henrique S. de Andrade / Rosycléa Dantas
Língua Inglesa II

Michele Bianca Santos Dantas
Teoria da Literatura I

INGLÊS



Barthyra Cabral Vieira de Andrade Claudino
Organizadora

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Práticas de Leitura e Produção Textual em Língua Inglesa I

Elaine Freitas de Sousa
Fundamentos Socio-Históricos da Educação

Iara F. de Melo Martins / Maria de Fátima S. Aquino
Teorias da Linguística I

Luiz Henrique S. de Andrade / Rosycléa Dantas
Língua Inglesa II

Michele Bianca Santos Dantas
Teoria da Literatura I



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

Reitora
Vice-Reitor

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
EDUARDO RAMALHO RUBENHORST



EDITORIA DA UFPB

Diretora
Supervisão de Editoração
Supervisão de Produção

IZABEL FRANÇA DE LIMA
ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Pró-reitora de graduação
Diretor da Unidade de
Educação a Distância
Diretor do CCAE

ARIANE NORMA DE MENESES SÁ
JAN EDSON RODRIGUES LEITE
ALEXANDRE SCAICO

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA

Coordenadora
Vice-coordenadora

BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE CLAUDINO
JULIENE PAIVA DE ARAÚJO OSIAS

Barthyra Cabral Vieira de Andrade Claudino
Organizadora

Volume
2

INGLÊS



EDITORA DA UFPB
João Pessoa
2015

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA

Coordenadora BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE CLAUDINO

Vice-coordenadora JULIENE PAIVA DE ARAÚJO OSIAS

Capa, projeto gráfico e edição ALEXSANDRO M. FERNANDES

C977 Curso de Licenciatura em Letras - Língua inglesa a distância /
Barthyra Cabral Vieira de Andrade Claudino, organizadora -
João Pessoa: Editora da UFPB, 2015
v.2
ISBN: 978-85-237-1016-3
1. Língua inglesa - ensino. 2. Língua inglesa - ensino a
distância. I. Claudino, Barthyra Cabral Vieira de Andrade.

CDU: 802.2

Os artigos e suas revisões são de responsabilidade dos autores.

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I - s/n
João Pessoa - PB
CEP 58.051-270
editora.ufpb.br
editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

Apresentação

O Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa nasceu da iniciativa conjunta de professoras do Departamento de Letras - Campus IV da Universidade Federal da Paraíba, da área de Línguas estrangeiras que, trabalhando desde o ano de 2012, elaboraram seu projeto. Podemos aqui nomear esse primeiro grupo de professoras: Barthyra Cabral Vieira de Andrade Claudino, Danielle de Luna e Silva, Graziellen Gelli Pinheiro Lima, Juliene Paiva de Araújo Osias e Ruth Marcela Bown Cuello.

Obviamente, temos hoje, um grupo que vem tornando-se mais sólido e agregando novos profissionais para atuarem como, coordenadores, professores ou mesmo tutores e este fato, como o percebemos, tende a enriquecer o diálogo e a produção compartilhada de conhecimentos.

A nossa coleção de livros didáticos busca prover um suporte a mais para o aluno do curso e sistematizar os conteúdos ministrados nas disciplinas. Procuramos, em cada capítulo, abordar diferentes visões dos fenômenos da linguagem e particularmente, àqueles vinculados ao conhecimento da língua inglesa. Também são apresentadas atividades, de modo que o aluno sinta-se motivado a manusear este material durante o semestre letivo.

Este é o segundo volume da coleção, que corresponde às disciplinas do 2º período do curso. Ele é dividido, portanto, em cinco capítulos: Prática de Leitura e Produção Textual em Língua Inglesa, Fundamentos sócio-históricos da Educação, Teorias da Linguística I, Língua Inglesa II e Teoria da Literatura I. Os autores são docentes com bastante experiência no campo da Educação e particularmente envolvidos na formação de professores.

Entendemos que embora na Educação Contemporânea a interação professor/aluno tenha mudado como também o cotidiano e o formato das salas, o papel desempenhado pelos agentes do processo e também as linguagens utilizadas, com a inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação; aliás, nosso curso é um exemplo desse novo exercício educacional, tendo em vista que é um curso que se insere no âmbito da Educação à Distância; mesmo assim, acreditamos que é extremamente eficaz e motivador ter um livro didático à disposição, manuseá-lo, folheá-lo, escrever nos espaços em branco e criar novos espaços de reflexão que orientem uma futura prática docente comprometida e inovadora.

Boa leitura!

Barthyra Claudino

Sumário

APRESENTAÇÃO	07
--------------	----

CAPÍTULO 1 - PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA I

APRESENTAÇÃO	13
--------------	----

UNIDADE 1	15
Práticas de Leitura	

UNIDADE 2	29
A produção escrita	

UNIDADE 3	42
Texto e textualidade	

UNIDADE 4	54
Gêneros Discursivos	

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS SOCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO

APRESENTAÇÃO	69
--------------	----

UNIDADE 1	71
Educação, História e Sociologia	

UNIDADE 2	75
Conhecimento científico e abordagens	

UNIDADE 3	85
As teorias críticas	

UNIDADE 4	88
As teorias e a educação brasileira	

CAPÍTULO 3 - TEORIAS DA LINGUÍSTICA I

APRESENTAÇÃO	97
--------------	----

UNIDADE 1	99
Situando o Estruturalismo e a noção de Sistema	

UNIDADE 2	112
Sincronia e Diacronia	

UNIDADE 3	123
Gerativismo	

UNIDADE 4	133
A Gramática Gerativa e a Faculdade da Linguagem	

CAPÍTULO 4 - LÍNGUA INGLESA II

UNIT 1	147
Present simple	
UNIT 2	168
Can / Can't / Could / Couldn't	
UNIT 3	188
Comparative	
UNIT 4	205
Be going to - Plans	

CAPÍTULO 5 - TEORIA DA LITERATURA I

UNIDADE 1	229
A arte poética: primeiras considerações	
UNIDADE 2	242
O que é Literatura?	
UNIDADE 3	250
Os gêneros literários: características e estruturas	
UNIDADE 4	269
Gênero lírico: estética, leitura e análise	
UNIDADE 5	285
Literatura e escola: algumas considerações	



Capítulo 1

Práticas de Leitura e Produção Textual em Língua Inglesa I

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio

CAPÍTULO 1

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio

Práticas de Leitura e Produção Textual em Língua Inglesa I

Apresentação

Caros alunos,

A nossa disciplina *Práticas de Leitura e Produção Textual em Língua Inglesa I* tem como meta o estudo da natureza da leitura e produção de texto, em termos de operações cognitivas, determinantes socioculturais relevantes, mecanismos textuais discursivos envolvidos, visando a uma reflexão crítica sobre novas formas de abordar o desenvolvimento dessas competências na construção dos sujeitos leitores-produtores de textos.

Para alcançarmos esse objetivo, dividimos a disciplina em quatro unidades temáticas: a primeira contemplará a prática de leitura, partindo do conceito, abordando as principais concepções de leitura e apresentando as concepções de leitura em perguntas de compreensão para um melhor entendimento do assunto.

A segunda unidade versará sobre a produção da escrita, momento em que apresentaremos importantes concepções de escrita, com ênfase na relação entre escrita e interação.

A terceira unidade, por sua vez, enfocará o texto e a textualidade, na qual discutiremos vários fatores que são fundamentais na produção de um texto escrito.

Finalmente, abordaremos a teoria dos gêneros na perspectiva bakhtiniana, em duas frentes: na primeira, abordaremos teoricamente o assunto, e, na segunda, faremos uma abordagem mais prática trazendo

exemplos para ilustrar a importância do trabalho com os gêneros em sala de aula, tanto para a prática de leitura quanto para o desenvolvimento da escrita.

No que tange ao processo de avaliação, ele ocorrerá de forma contínua, uma vez que você será solicitado a fazer exercícios e questionários periódicos e a participar efetivamente dos debates através do fórum ou em atividades *online*, o que será muito interessante, pois você terá a oportunidade de esclarecer dúvidas, dar opiniões e sugestões.

Outro momento do processo avaliativo ocorrerá de modo presencial, em que os conhecimentos serão avaliados por meio de avaliações escritas.

A partir das leituras e pesquisas sobre os temas abordados, você dará continuidade a essa disciplina, cursando *Práticas de Leitura e Produção Textual em Língua Inglesa II*, com a produção de textos em língua inglesa, a fim de exercitar suas habilidades de leitura e escrita.

Com este material em mãos, pretendemos contribuir para sua formação e, ao mesmo tempo, esperamos a sua avaliação, sugestão e opinião, de maneira que a sua participação será essencial para o bom desenvolvimento do nosso trabalho em uma grande parceria em prol do seu sucesso intelectual e profissional. Para tanto, vamos construir juntos, trocando experiências.

Um abraço fraterno!

A autora

UNIDADE I

Práticas de Leitura

É muito comum ouvirmos que a leitura é importante em nossa vida e que “o ato de ler é entendido como uma das formas mais eficazes de desenvolvimento dos indivíduos”, mas, em meio a essas afirmações, alguns questionamentos são sempre suscitados: “*O que é ler? Para que ler? Por que ler, Como ler?*” E as respostas estão intimamente relacionadas às concepções de leitura que se adotem.

Em nossa prática em sala de aula, adotamos o entendimento de que a leitura deve ser vista como um *processo* de busca e construção de sentido e que, durante esse processo, acontecem muitas operações cognitivas, como a decodificação, as inferências e as previsões.

Portanto, quando estamos ensinando a leitura em um contexto de inglês como língua estrangeira (EFL context), os professores podem conduzir seus alunos ao que Dourado (2007) chama de “read to learn” e, conseqüentemente, participar de um mundo “letrado” daqueles que atribuem sentido ao que leem e fazem isso com criticidade.

Ao término desta unidade, explicaremos a ideia de “read to learn”, mas, para tanto, faz-se necessário apresentarmos os quatro conceitos de leitura que permeiam as práticas dessa habilidade. E, a fim de atingirmos essa meta, apresentaremos exemplos de questões de compreensão de texto usadas comumente em provas de concurso, como é o caso do PSS, que foi substituído pelo Exame Nacional de Ensino Médio, e em livros didáticos.

Muitos estudiosos, como Koch, Coracini, Leffa, Kleiman, Moita Lopes, explicam as concepções de leitura em que subjazem as práticas dessa importante habilidade que é a leitura no ensino de língua em sala de aula. Passaremos, então, a estudá-las a partir desse momento, sem nos apegarmos a um autor específico.

O primeiro conceito a ser visto e estudado é o de leitura como decodificação que parte do princípio de que, para se entender um texto, o (a)

leitor (a) tem que retirar a informação do texto de maneira rápida e eficiente, conforme Grellet (1987, p. 23): “*Understanding a written text means extracting the required information from it as accurately and efficiently as possible*”.

Essa visão de leitura origina-se de uma perspectiva estruturalista conhecida como modelo ascendente (Gough’s bottom-up model), uma vez que, nesta perspectiva, a leitura é reduzida a uma decodificação mecânica dos signos linguísticos.

Como podemos perceber, nesta perspectiva, o sentido estaria totalmente dependente do texto, com uma postura que reflete uma visão mecanicista e também estruturalista da linguagem, cabendo, portanto, ao leitor “capturar” para construir o sentido do texto. A fim de melhor entendermos, a representação gráfica abaixo ilustra como isso acontece na prática:



Observando o *texto* acima, abrimos aqui um parêntese em nossa explicação para esclarecer que entendemos que o conceito de texto ultrapassa o escrito, podendo o termo incluir, além da linguagem verbal, a não verbal, como as imagens, gráficos, etc.

Outros autores comungam conosco desse entendimento, como é o caso de Koch (2006, p.25), que, ao conceber um texto em sentido lato, diz que "texto designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura, etc.)", ou, ainda, Fairclough (2001, p.23), que, ao falar de discurso, define texto como uma combinação de palavras e imagens, como é possível evidenciar através de suas palavras: “é muito apropriado estender a noção de discurso a outras formas simbólicas, tais como imagens visuais e textos que são combinações de palavras e imagens...”.

Analisando o texto acima, é possível notarmos que, na concepção de leitura como um processo ascendente e linear de decodificação textual, o texto tem vida própria, não se levando em consideração o leitor ou as condições de

produção do texto. Em outras palavras, o sentido é imanente ao texto, cabendo ao leitor *descobrir* o significado já contido no texto e resgatar, portanto, a informação.

A nossa crítica a esse conceito de leitura como decodificação reside no fato de que o que realmente acontece é um mero resgate da informação textual, implicando em uma certa passividade do leitor em relação ao texto.

Dito de outra maneira, a leitura é algo mecânico através do qual o leitor reconhece e decodifica o código linguístico, sem interagir com o texto. Ele não constrói sentido baseado na informação do texto e, conseqüentemente, ele também não aplica suas próprias experiências de leituras de outros textos, de conhecimento de mundo nem do conhecimento anterior sobre o assunto tratado no texto.

É muito comum encontrarmos evidências dessa perspectiva em atividades pedagógicas de compreensão textual através de perguntas que visam ao resgate de informação, como: “*O que X estava fazendo quando a professora entrou na sala?*” “*A que horas?*” “*Quando?*” “*Onde?*”, que podem ser respondidas pela rápida localização de informação específica, sem que o texto seja compreendido.

A fim de ilustrarmos como, na prática, encontramos essa perspectiva em nosso dia a dia, apresentaremos alguns exemplos de concepções de leitura em perguntas de compreensão que foram analisadas durante uma investigação feita em nossa pós-graduação.

Na época, atuávamos como professora de língua inglesa em algumas escolas e cursinhos de João Pessoa e de cidades vizinhas, notadamente preparando os alunos para a prova de compreensão do Processo Seletivo Seriado, o chamado PSS, que atualmente foi substituído pelo Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM).

A nossa intenção era investigar se as questões de compreensão empregadas nas provas conduziam os alunos à compreensão de texto ou se limitavam ao resgate da informação. Vejamos um exemplo:

64. The picture shows that the musical **Buddy** has been on for

- a) two years.
- b) five years.
- c) fifteen years.
- d) eight years.
- e) one year.



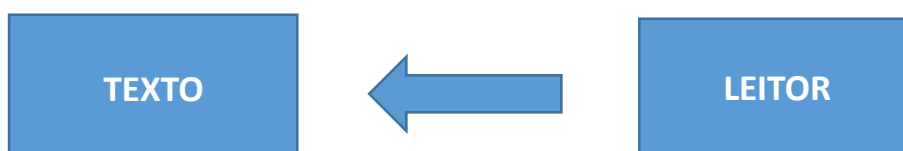
Victoria Coach Station: Visitor Guide, 1994/95

(UFPB/ 2000/ 2nd grade) Disponível em: <<https://acheprovas.com/ufpb/provas-da-ufpb.htm>>. Acesso em: 17 / 01/ 2015.

O enunciado da questão pede que o leitor marque a alternativa que apresente há quantos anos o musical “Buddy” está em cartaz. Ao ler o cartaz, essa indicação aparece claramente, ao lado da imagem do homem, dentro de um círculo (5th fantastic year), remetendo imediatamente o leitor à alternativa correta que é letra “b” (five years)

Dessa forma, podemos afirmar que, de fato, a questão limita os leitores ao resgate da informação textual. Essa prática está associada ao conceito de leitura como decodificação, na qual o leitor não infere, cria, ou usa seu conhecimento de mundo. Ele, simplesmente, passa os olhos no texto e encontra a informação objetivamente, não passando pelos processos cognitivos, como as inferências e as previsões.

Ao contrário do modelo ascendente de leitura, no qual o significado é visto como inerente ao texto, isto é, apoiado basicamente em informações visuais e linguísticas, no modelo descendente (Top-down model), o leitor constrói significado com base na sua capacidade inferencial de fazer previsões, usando informações não linguísticas, conhecimento de mundo ou do assunto. A ilustração abaixo mostra agora que a relação é do leitor para o texto, e não ao contrário, como no modelo anterior.

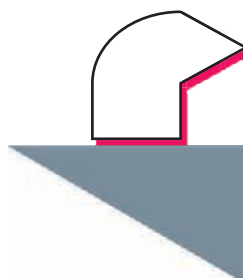


O modelo descendente (Top-down model) foi desenvolvido no início da década de 1970 sob o paradigma teórico de psicolinguistas, como Smith e Goodman (apud Davies, 1995, p.60).

De acordo com a concepção descendente, a leitura está condicionada à ativação de esquemas de mundo, conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, previsões com base no tema, condições de produção, etc. Enquanto, na abordagem ascendente, a ênfase é colocada no texto. Nesta perspectiva, a ênfase recai sobre o leitor, que atribui sentido ao texto a partir de seu conhecimento prévio sobre um dado tema.

Koch (2012, p. 10), em seu livro *“Ler e compreender os sentidos do texto”*, comparando as duas concepções, argumenta elucidativamente sobre o assunto ao afirmar que:

“...a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. Se, na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução.”



Lembrete!

Você pode, a qualquer hora, ler o capítulo 1 **Leitura, texto e sentido** na íntegra sobre as CONCEPÇÕES DE LEITURA, abordadas por KOCH e ELIAS no livro *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006, tendo a oportunidade de esclarecer e aumentar mais ainda os seus conhecimentos sobre o assunto.

Traços dessa perspectiva são comuns e podem ser encontrados em perguntas como: *“Tendo em vista o título, as ilustrações, a fonte e esfera de circulação do discurso, sobre o que deve tratar o texto?”* *“Considerando que o texto trata do tema ‘x’, que vocabulário deverá estar presente no texto?”*

A crítica que se faz a essa concepção é que ela é importante para a ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o tema, previsão e checagem de hipóteses, mas não suficiente para a produção de sentido(s) para o texto. Observe como a questão abaixo ilustra essa concepção.



(<http://images.google.com.br/imgres?imgurl>)

1. O texto é:

- a) um ensaio
- b) um anúncio publicitário
- c) uma receita
- d) uma bula de remédio
- e) uma carta

Diante da leitura do texto e da questão, o leitor poderá inferir que o que se pede é um conhecimento acerca de certos gêneros textuais, visto que as alternativas apresentam vários exemplares de gêneros.

Auxiliado pelo seu conhecimento anterior que o leitor já possui de cada um desses gêneros, como as características e estrutura, aliado às informações da atualidade sobre *Botox*¹, o leitor facilmente chegará à conclusão de que a resposta é a letra “b”, um anúncio publicitário.

Analisando esses dois modelos diferentes relacionados ao processo de leitura, Rumelhart (1977) desenvolveu, no fim da década de 1970, o modelo sociointeracionista, com o qual apresentou uma posição intermediária focada na interação leitor/texto/autor, a partir de pesquisas realizadas com leitores

¹ Substância que, quando é aplicada, paralisa alguns músculos do rosto, impedindo que as rugas apareçam. As rugas não somem para sempre e voltam quando o efeito das aplicações acaba. O efeito dura uns seis meses, e, depois desse período, as marcas do rosto voltam ao normal, e a aplicação pode ser refeita.

fluentes, cujos resultados demonstraram interação entre os diferentes tipos de informação, advindos dos textos e do conhecimento prévio dos leitores.

Neste processo de leitura sociointeracionista, o leitor, através da ativação de seu esquema mental, que é adquirido socialmente, ativa seu conhecimento de mundo e a informação do texto, seguindo as pistas do autor. Isto significa que o leitor constrói significado na interação, que não é mais só uma prática individual, mas social, na qual as atitudes do leitor em relação ao texto passam a ser interpretadas como construções sociais.

É necessário esclarecermos que, no modelo sociointeracionista, tanto o modelo ascendente (*bottom-up model*), como por exemplo, o resgate da informação, quanto as estratégias do descendente (*top-down*), como é o caso da predição, representam possibilidades complementares que simultaneamente contribuem para a construção de sentidos possíveis ao texto.

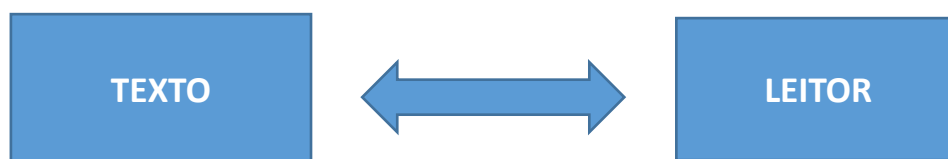
Em outras palavras, o que queremos dizer é que, embora o modelo descendente represente uma evolução em relação à abordagem ascendente, já que descreve a leitura como processo, e não como produto, esse modelo, de acordo com Leffa (1999), conseguiu dar conta apenas de parte do processo, uma vez que ignora os aspectos sociais da leitura.

Com o surgimento do modelo *top-down*, houve uma tendência em se adotar esse processamento como substituto do modelo *bottom-up* quando, de fato, os dois tipos de fluxo de informação devem ser conciliados, já que operam de modo interativo na leitura.

Dessa maneira, de acordo com essa concepção, a leitura não é uma simples atividade de decodificação de itens linguísticos, e sim, um processo, que é dinâmico na construção de sentidos, com base na integração do conhecimento prévio que o leitor traz consigo com as formas linguísticas presentes no texto.

Há, portanto, nessa perspectiva, uma mudança visível no leitor, uma vez que ele deixa de ser um mero receptor de mensagens e passa a assumir o papel de coautor. Isto porque a construção de sentidos na leitura ocorre na medida em que o leitor, para compreender a ideia do texto, deve atuar ativamente no processo, estabelecendo relações entre o seu conhecimento anterior e o conhecimento construído a partir da leitura do texto. Observe como o gráfico abaixo ilustra a junção entre os modelos ascendente e descendente


de leitura, que devem ser conciliados, de acordo com a concepção sociointeracionista.



Exemplos de aplicações pedagógicas da concepção de leitura sociointeracionista apresentam atividades de compreensão que reúnem as anteriores, como, por exemplo: *“O texto responde às predições feitas?” “Que outras razões o autor poderia ter elencado?” “Como você responderia a essa pergunta feita pelo autor, levando em conta as informações textuais?”*.

Em provas de concurso e de vestibulares, é possível encontrarmos questões que também seguem essa concepção de leitura sociointeracionista, como podemos ver, através das questões que escolhemos.

TEXT 1



On an airplane trip, I sat next to a woman and her five-year-old grandson. When I mentioned that I was a teacher, she asked him to count backward. He started: “20, 19, 18, 17 ...”
“That was wonderful”, I said. “Did you learn that in school?”
“No, at home. From the microwave”, he answered.

(Reader's Digest, July 1994).

61. This is a _____ story.

a) sad b) love c) humorous d) horror e) detective

(UFPB- PSS/2000/1st grade) Disponível em: < <http://www.mat.ufpb.br/vestibular/>>. Acesso em: 19 / 01/ 2015.

À luz das perspectivas das concepções de leitura estudadas até o presente momento, podemos notar que o leitor, fazendo uso apenas do modelo ascendente (bottom-up model), não será capaz de classificar corretamente o texto. A fim de responder corretamente à questão acima, é necessário mais do que conhecimento linguístico, uma vez que se deve levar em consideração uma série de fatores, como a habilidade do leitor em compreender piadas

(jokes), suas experiências de leituras anteriores com esse gênero textual, assim também como sua capacidade de fazer inferências.

Desse modo, todos esses fatores não são atingidos, se o leitor fizer uso apenas do modelo ascendente. É através da integração tanto do modelo ascendente, quanto do descendente que o leitor terá condições, ou seja, conhecimento necessário para entender que essa é uma estória de humor, letra “c”, e não, por exemplo, de terror.

A próxima questão de leitura também ilustra outro exemplo da concepção sociointeracionista. Vejamos:

TEXT II

Danger comes from the Forest

Many different species of mosquitoes carry some of the world's most common and most infectious diseases. Yellow fever is one of these diseases. It is often transmitted by the Haemagogus mosquito in humid forest regions and got its name from the person's yellowish appearance after being infected.

Born in the African Continent, the fever is an old disease which came to the new world in the 16th century. It was considered a dangerous disease for a long time. Even in the past century, in 1905, an epidemic in New Orleans killed one hundred thousand people. The number of yellow fever cases in Brazil has increased in the last three years, mainly because of the ecotourism in the Amazon area where you can find the largest species of mosquitoes.

Adapted from <http://www.netcolony.com/travel/brazil/riodejaneiro2.htm>.

66. The purpose of the text is

a) to criticise.
b) to inform.

c) to advise.
d) to entertain.

e) to advertise.

(UFPB/PSS-2002/1st grade) Disponível em: < <http://www.mat.ufpb.br/vestibular/>>. Acesso em: 19 / 01/ 2015.

Analisando a questão proposta, é possível percebermos que, para classificar a finalidade do texto, o leitor deve alcançar um certo nível de compreensão, engajando-se em uma leitura interativa, na qual ele possa ser capaz não apenas de resgatar a informação do texto, como também confiar em suas experiências de leituras anteriores acerca de diferentes gêneros textuais. Por conseguinte, ser capaz de identificar o propósito do texto, que é informar,

letra “b”, não é um fragmento de informação que possa ser descoberto explicitamente no texto.

Diferente dos demais, o quarto conceito de leitura, o crítico/discursivo, além de trazer o que foi exposto no terceiro modelo, resgata aspectos importantíssimos como os *contextos sociais, históricos e ideológicos*. Perguntas como: Quem escreveu o texto? Para quem? Onde? Quando? Por quê? Com qual intenção/propósito? norteiam o leitor quanto a dois fatores:

- a) o contexto macro em que o texto está inserido e;
- b) o contexto em que o escritor/autor estava durante a produção do texto. O seguinte gráfico mostra essa associação entre os modelos ascendente

e descendente dentro do contexto sociohistórico ideológico de produção.



Como se pode perceber, nessa perspectiva, a leitura é encarada como um processo discursivo, no qual ambos autor e leitor são considerados produtores de sentido.

Gostaríamos, neste momento, de abrir mais um parêntese em nosso texto para explicar ao nosso leitor que a perspectiva que estamos estudando advém dos estudos da Análise do Discurso. E o que é a Análise do Discurso? O que ela estuda? E qual a sua relação com a quarta concepção de leitura que ora prende a nossa atenção?

A Análise de Discurso de Linha Francesa (doravante AD) é uma conhecida corrente de estudos da linguagem que tem como objeto de estudo o discurso, isto é, os “efeitos de sentido” materializados em textos diversos. Dessa maneira, o interesse do analista do discurso está voltado aos textos para notar o modo como eles se inserem dentro da atividade discursiva, visando não apenas a sua compreensão, como a sua interpretação.

A visão que a AD tem do texto é como a materialização do discurso e como um elemento que se apresenta tal qual uma peça dentro do conjunto de enunciados que constituem a atividade discursiva, possibilitando o jogo da

interpretação, o deslizamento dos sentidos; por conseguinte, sob a ótica da Análise de Discurso, não há sentidos únicos que devem ser extraídos dos textos quando se está no processo da leitura. Uma vez que o discurso é equivalente a efeito de sentidos, esses sentidos são construídos com base na atividade do sujeito leitor, que – não devemos esquecer – é sempre histórico e marcado pela ideologia.

Em outras palavras, embora o texto apresente início, meio e fim, ele não deve ser visto como uma unidade fechada em si mesma. Muito pelo contrário: quando observamos o texto em relação ao discurso, percebemos sua multiplicidade de sentidos. Neste sentido, Eni Orlandi (2008, p.54), no livro intitulado *Discurso e Texto*, afirma: “(...) se vemos no texto a contrapartida do discurso – efeito de sentidos entre locutores– o texto não mais será uma unidade fechada nela mesma. Ele vai se abrir, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leituras (...)”.

É possível, então, notarmos que, visto como elemento de materialização do discurso, o texto dificilmente será interpretado da mesma maneira por leitores diferentes, sendo, portanto, importante levar em conta a diversidade dos leitores. A fim de ilustrarmos o que estamos discutindo, seria interessante pensarmos, por exemplo, que um leitor que é cristão lerá uma passagem da bíblia de forma distinta de um ateu, de modo que essa diferença de leitura evidencia que o texto não tem um único sentido.

Assim, a leitura na perspectiva da análise do discurso é determinada pelo momento sócio-histórico, ou seja, pela formação discursiva do autor e do leitor e a construção de sentidos que não é homogênea. O sentido, de acordo com essa concepção, não pode ser controlado e é dependente das condições de produção de cada texto. Um mesmo texto também pode ser lido de maneira diferente por um mesmo leitor em momentos diferentes, de modo que o texto ganha novos sentidos a cada nova situação de enunciação (leitura).

Portanto, o que queremos dizer é que não é o texto que determina o sentido, e sim o leitor enquanto sujeito heterogêneo que é. Como bem afirma (Coracini, 1995, p.18), e com ela concordamos em gênero, número e grau, nessa visão de sujeito, o leitor é o “*ponto de partida da produção de sentido*”.

Perguntas de compreensão nessa perspectiva incluem: *Qual o título apropriado para o texto? Que contexto histórico motivou o autor a escrever esse texto? Quando e onde o referido texto circulou? Para que público o texto foi escrito? Como você caracteriza A, B ou C pelo que dizem e pela forma como dizem?*

Para que fique ainda mais claro, apresentaremos um exemplo dessa concepção com questões de leituras retirada do nosso livro didático. O texto abaixo foi proposto em uma das nossas lições, com vários objetivos, dentre eles: perceber a relação entre linguagem e ideologia, conhecer as metas da ONU para o milênio, questionar a “neutralidade” das notícias, explorar notícias veiculadas pela mídia impressa sobre um encontro anual do G8, ler criticamente notícias, campanhas e charges, etc.

Para atingir esses objetivos, sempre iniciávamos os textos com uma abordagem chamada pré-leitura (Pre-Reading). Passaremos, neste momento, a observar essas perguntas.

Pre-reading: Desde 1975, líderes das nações mais ricas do mundo reúnem-se anualmente para discutir questões políticas e econômicas globais. Mas que países compõem o G8? Até que ponto o G8 é legitimado pela população mundial e o seu discurso é condizente com as suas políticas e ações globais? O objetivo desta lição é responder a essas perguntas, tendo como base discursos produzidos por diferentes esferas sociais. Começemos, então, pela notícia, veiculada pela BBC de Londres, que informa que o G8 se encontra anualmente para tratar de desafios mundiais.

Last Update: Saturday, 8 July 2006, 10:08 GMT 11:00 UK

Profile: G8

With no headquarters, budget or permanent staff, the Group of Eight is an informal but exclusive body whose members set out to tackle global challenges through discussion and action.

The G8 comprises seven of the world's leading industrialised nations, and Russia.

The leaders of these countries meet face-to-face at an annual summit that has become a focus of media attention and protest action.



Leaders of G8 countries aim to:

- ✦ Boost cooperation over trade and finance
- ✦ Strengthen the global economy
- ✦ Promote peace and democracy

(From: DOURADO, Maura Regina; BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. **English in a Globaliz/sed World** Livro do Professor Vol. 2. 1. ed. João Pessoa: MVC Editora, 2009, p. 125).

Ao lermos as questões propostas na fase da pré-leitura do texto, defendemos o ponto de vista de que seria quase impossível um leitor respondê-las, levando em consideração apenas uma das concepções de leitura. Para responder e agir criticamente diante de um texto, o leitor deve fazer uso dos modelos ascendente e descendente, nunca perdendo de vista aspectos importantíssimos, como os contextos sociais, históricos e ideológicos que motivaram a sua escritura.

Neste ponto do nosso estudo, você deve estar se perguntando: “Quando eu estiver em sala de aula, ou seja, em um contexto de ensino de leitura da língua inglesa como língua estrangeira, quais dessas concepções eu devo adotar diante dos meus alunos?” Respondendo a sua importante indagação, faz-se necessário observarmos que “as pessoas leem de diferentes formas e com diferentes propósitos” (Nuttal, 1982, p.2).

Quando paramos para refletir sobre questões do tipo: “Como os nossos objetivos de leitura influenciam a maneira que lemos?” “Lemos uma lista telefônica da mesma maneira que um jornal?” “Qual é a diferença?” “E como lemos mapas, gráficos ou estatísticas?” Nós, provavelmente, chegaremos à conclusão de que o modo como conduzimos essa tarefa é fortemente influenciado pela nossa finalidade/objetivo da leitura.

Deixando ainda mais claro, nós temos que ter em mente que há vários “tipos” de leitura com diferentes objetivos. Como consequência, nós não devemos dar à leitura um tratamento único a todos os textos. Diferentes objetivos, assim como diferentes questões de compreensão pedem atitude diferente do leitor em relação ao texto, uma vez que ler para encontrar uma informação específica (por exemplo, um tema) na internet é diferente do processo envolvido em ler sobre minerais, eventos históricos, vida selvagem, etc.

Finalmente, podemos concluir, afirmando que, para se tornar um leitor crítico, implica a exposição desse leitor aos vários tipos de leitura, que o capacitará a desenvolver estratégias, dependendo dos seus objetivos. A nossa humilde opinião é que, a fim de tornarmos nossos alunos leitores competentes, devemos “mergulhá-los” no mundo da leitura, explorando-a com prazer, levando os alunos a responderem aos textos com sua criatividade e conhecimento de mundo.

Se os alunos gostarem das atividades de leitura, dos debates e da construção de sentido por eles feita, eles desenvolverão atitudes positivas em relação à leitura. Portanto, “learn to read” está conectado à prática de leitura crítica. Em outras palavras, “aprender a ler” está relacionado com a leitura para aprender sobre um tema, constituindo uma opinião e, conseqüentemente, colocando-se criticamente, mudando positivamente o mundo ao seu redor.

UNIDADE II

A Produção Escrita

Daremos início à nossa segunda unidade, partindo do pressuposto de que a leitura e a escrita são duas atividades de interação que possuem um papel importante na vida de qualquer indivíduo, na medida em que são atividades complementares e, por serem modos de interação entre sujeitos, estão sempre presentes no cotidiano do ser humano.

Neste sentido, Antunes (2003) afirma que o pressuposto para se escrever é ter o que dizer, mas outros dois aspectos também são destacados, uma vez que é preciso saber para quem essa escrita será direcionada e qual o seu objetivo. Em outras palavras, “*escreve-se para dizer **algo** a **alguém** num determinado momento*”.

É interessante chamarmos atenção para o fato de que não fazemos algo sem um motivo. Desse modo, em nossa vida, quando falamos ou escrevemos, dizemos algo a alguém em um determinado momento, incluindo tempo e espaço, visando sempre a um objetivo/propósito. Essa é a visão da escrita como interação.

O nosso principal objetivo com essa segunda unidade é alcançar essa visão, de maneira que você possa futuramente desenvolver suas habilidades de produção textual em língua inglesa, de acordo com as condições de produção, função da escrita, gênero textual, objetivo e interlocutor-alvo.

Mas, para tanto, discutiremos aspectos importantíssimos, como as concepções de escrita, concepções de linguagem e perspectivas consideradas no ensino da escrita relacionadas à língua inglesa como língua estrangeira.

Analisando a forma como o ensino de Língua Inglesa vem sendo concebido, nos deparamos com diversas dificuldades, no que diz respeito à construção do sentido. Escutamos com frequência a reclamação de que os alunos leem os textos, porém não conseguem estabelecer uma relação entre os textos escritos e os seus significados. A partir daí, nos perguntamos: “*quais*

os mecanismos de ensino estão sendo privilegiados no âmbito escolar que acabam por inviabilizar a prática da leitura e escrita”?

Para responder a esse questionamento, é necessário entendermos que há formas diferentes e/ou complementares de se abordar o fenômeno linguístico, e, neste sentido, *a concepção de escrita está atrelada à concepção de linguagem*. Em outras palavras, dependendo da concepção de linguagem adotada, haverá um direcionamento diferenciado no ensino da escrita, afetando diretamente a aprendizagem dessa importante habilidade. Estudaremos cada uma delas agora.

Concepção dos Gregos:

A primeira concepção de linguagem a ser estudada é a concepção dos gregos, na qual a linguagem é vista como expressão do pensamento. De acordo com essa concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam. Assim, a expressão é construída no interior da mente, sendo sua exteriorização somente uma tradução. Essa teoria de expressão advém de um dualismo entre o interno, ou seja, a consciência, e o externo, isto é, o ato de expressão, com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de expressão tem origem do interior para o exterior.

Como podemos perceber, o desenvolvimento dessa corrente se encontra em um terreno idealista e espiritualista, em que tudo que é primordial é interior, colocando em evidência a função expressiva da linguagem em detrimento da função comunicativa. Como é centrada no locutor, o indivíduo falante é visto como o princípio e o término da linguagem, sendo, portanto, a comunicação um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.

De acordo com essa concepção, a constituição do texto não tem dependência com quem se fala, em que situação se fala, ou seja, quando, como, onde, para que se fala, sendo a escrita vista, automaticamente, como equivalente ao aprendizado de gramática.

CONCEPÇÃO DE ESCRITA = APRENDIZADO DE GRAMÁTICA

Maria Helena de Moura Neves (2000), em seu livro “*A gramática: conhecimento e ensino*”, chama a atenção para o fato de que, nesta época, o gramático tinha como atividade o julgamento das obras do passado, procurando as virtudes e os vícios, com a finalidade de oferecer modelos aos usuários. Portanto, foi transmitida à cultura ocidental tal concepção de gramática como descrição que permite conhecer o padrão a ser seguido no uso da língua, de maneira que o ensino da língua e da escrita deve iniciar pela apresentação da gramática, cujo domínio conduzirá à produção escrita.

Concepção Saussuriana:

A próxima concepção que veremos, por sua vez, teve início no século XX e está relacionada a Ferdinand de Saussure. Para essa concepção, a linguagem é vista como instrumento de comunicação, isto é, como um código – um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.

Neste sentido, portanto, os falantes devem dominar esse código, para que a comunicação possa ser efetivada. Sendo o uso do código, que é a língua, um fato social, envolvendo, pelo menos, duas pessoas, é preciso que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionalizada para a comunicação efetivar-se.

É inegável a importância da concepção de língua de Saussure para a Linguística, uma vez que ele rompe com os estudos da linguagem realizados na França, como era o caso da gramática de Port-Royal (1612- 1694) (CARDOSO, 1999, p. 17), na qual a língua era vista como expressão do pensamento.

No entanto, essa concepção de linguagem sofre críticas, uma vez que a escrita é sempre a mesma, e o interlocutor não existe, pois quem está no comando é o emissor. As atividades dessa concepção propõem que o aluno encontre a ideia a ser desenvolvida, trabalhe com a correção da língua e enriqueça sua capacidade de se expressar, com enfoque nos modelos de descrição, narração e dissertação.

CONCEPÇÃO DE ESCRITA = O TEXTO É VISTO COMO UM CONJUNTO DE UNIDADES LINGÜÍSTICAS ATRAVÉS DO QUAL SE PODE EXPRESSAR UM PENSAMENTO.

Analisando essa concepção, é possível elencarmos outras importantes implicações para a escrita, como:

- 1. A possibilidade de um único sentido, visto que o sentido já se encontra exposto no papel;*
- 2. A solidão do produtor, já que ele constrói o texto sozinho;*
- 3. A mecanização, pois, enquanto exercício, a repetição ajuda na fixação das formas;*
- 4. A apresentação da mesma forma, uma vez que faz uso da norma padrão;*
- 5. O interesse no produto final;*
- 6. A visão dos erros como impropriedades, na medida em que se distancia do “modelo” considerado como ideal.*

Isto acontece porque, de acordo com essa perspectiva, toda situação que permeia a fala e a escrita é secundária, pois o que está no centro é a estrutura da língua, ou seja, suas formas.

Concepção Bakhtiniana:

Em contrapartida, a terceira concepção, proposta por Bakhtin (1929-1995), um filósofo russo, entende a linguagem como forma ou processo de interação. Segundo essa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é apenas traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outro, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).

Como podemos perceber, a visão bakhtiniana da linguagem se opõe à visão saussuriana, na medida em que a visão saussuriana considera a fala como fenômeno individual e o sistema linguístico, como fenômeno social, como se fosse dois polos opostos, e a visão bakhtiniana recusa-se a separar o individual do social.

Assim, a visão saussuriana é social e abstrata, postulando a linguagem como se fosse um sistema estável e imutável de elementos linguísticos

idênticos a eles mesmos, que preexistem ao indivíduo falante, a quem não resta alternativa a não ser o de reproduzi-los. Os elementos linguísticos são vistos por Saussure como sendo objetivos, ou seja, acima de qualquer envolvimento ideológico, sendo sua unidade preferida de análise a sentença.

Para Bakhtin (1929), a linguagem é um fenômeno profundamente social e histórico e, por isso mesmo, ideológico. A unidade básica de análise linguística é o enunciado, ou seja, elementos linguísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa.



Nascido no dia dezessete de novembro do ano de 1895 em Orel (Rússia), **Mikhail Mikhailovich Bakhtin** foi um pensador e filósofo, além de teórico de artes e cultura da Europa. Considerado um dos maiores estudiosos da linguagem humana, suas obras sobre diversos temas influenciaram uma infinidade de pensadores de diversas áreas.

Você pode, a qualquer hora, acessar <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/viewFile/1240/74> e ler um artigo na íntegra sobre **Mikhail**

Desse modo, o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro (sua mãe, seu pai, seus colegas, sua comunidade, etc.), fazendo com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro.

A compreensão de que a existência ocupa lugar na fronteira do “eu” com o “outro” determina o caráter social da vida humana, que se realiza através da linguagem.

“Portanto, a linguagem é um instrumento de interação social, visto que: a palavra penetra literalmente em todas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2004, p. 41).

Dessa concepção de linguagem, que percebe a palavra permeando toda e qualquer atividade humana, Bakhtin retira o seu conceito básico de dialogismo, isto é, a relação de sentido que ocorre entre dois enunciados, cada um deles social e ideologicamente situado.

Todo discurso, segundo Bakhtin, se constitui de uma fronteira do que é seu e daquilo que é do outro. Esse princípio é denominado dialogismo. Ele postula a produção e compreensão de todo enunciado no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos enunciados que o seguirão. Assim, cada enunciado ou palavra nasce como resposta a um enunciado anterior, esperando, por sua vez, uma resposta sua.

O sujeito é visto por Bakhtin como sendo imbricado em seu meio social, sendo permeado e constituído pelos discursos que o circundam. No livro *O Freudismo*, Bakhtin enuncia, de forma muito clara, a sua concepção de linguagem quando ele diz que: “Nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produtos de toda uma situação social em que ela surgiu” (BAKHTIN, 2001, p. 79-80).

Bakhtin afirma que a linguagem é duplamente dialógica, pelo fato de direcionar-se sempre para uma pessoa e por estabelecer diálogo com outros textos. Daí, resulta sua célebre frase, em que ele afirma que “*a palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros*”, o que nos permite a compreensão de que ninguém fala/escreve no vácuo. Portanto, a escrita é interativa, uma vez que a palavra, isto é, o texto é sempre dirigido a alguém. Vejamos a citação de Bakhtin (1995, p. 113):

Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.

Além da sua imensa contribuição sobre o dialogismo, Bakhtin também nos presenteou com a incorporação da situação interlocutiva ao afirmar que a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (Bakhtin, 1995 p. 113).

Explicando melhor essa situação interlocutiva, o autor quis dizer que, na hora da produção ou da recepção de um texto, a situação não poderá ser desconsiderada. Ou seja, quando vamos nos expressar em qualquer modalidade (oral ou escrita), é imprescindível sabermos o que será dito, onde e para quem, uma vez que esses elementos fazem parte do ato de expressão.

Portanto, de acordo com essa perspectiva, a escrita é cooperativa, contextualizada e textual, sem deixarmos de fora o fato de ser também uma atividade cognitiva, porque fazemos uso, por exemplo, da ativação da memória, seleção de vocabulário, ou seja, utilizamos muitas tarefas mentais nesse processo.

CONCEPÇÃO DE ESCRITA = INTERAÇÃO

A partir do que estamos estudando até o presente momento, podemos entender que a língua como instrumento de interação social, com finalidades comunicativas, é codeterminada pela situação de comunicação entre os envolvidos, de maneira que a língua não basta a si mesma, necessitando, por conseguinte, do contexto de produção. Assim, o olhar da linguística nessa perspectiva envolve dois tipos de sistemas de regras, ambos reforçados pela convenção social:

a) as regras que governam a constituição das expressões linguísticas (regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas);

b) as regras que governam os padrões de interação verbal em que essas expressões linguísticas são usadas (regras pragmáticas).

Ainda analisando essa concepção, é possível elencarmos importantes implicações para a escrita, como:

1. *A possibilidade de vários sentidos, em virtude da interação entre autor/texto/leitor;*
2. *Produção compartilhada, já que ele não constrói mais o texto sozinho;*
3. *Produção de sentido, por meio do trabalho cognitivo que se baseia em hipóteses;*
4. *A apresentação de formas variadas, já que depende da situação de interlocução;*
5. *O interesse pelo processo, e não apenas pelo produto final;*
6. *Mudança na visão acerca das impropriedades, na medida em que são consideradas como hipóteses, pois são dados que mostram o caminho escolhido para a construção de sentido.*

Em face ao exposto, gostaríamos de terminar a nossa segunda unidade fazendo uma relação do que vimos até o momento (concepções de linguagem e de escrita), com as perspectivas do ensino de escrita em inglês como língua estrangeira.

De acordo com Sousa (2012), por volta da década de 1970, tiveram início os estudos que analisavam a escrita em inglês como língua estrangeira. É importante salientar que, de início, esses estudos visavam a compreender o processo de composição do texto, as estratégias que os alunos usavam para tal e também sugeriram intervenções pedagógicas para o ensino da escrita (EMIG, 1971; SQUIRE e APPLEBEE, 1969) (Apud SOUSA, 2012, p.3) em língua materna, passando o interesse para a língua inglesa como língua estrangeira só posteriormente (FERRIS, 1997; ZAMEL, 1985) (Apud SOUSA, 2012, Op. cit., p.3).

Nos dias atuais, há três perspectivas consideradas no ensino da escrita em inglês como língua estrangeira: a abordagem tradicional, a perspectiva processual e a perspectiva social. Esta última está voltada à produção escrita a partir do uso de gêneros textuais. Vejamos cada uma delas:

A abordagem tradicional:

Com influência extrema do behaviorismo ZAMEL (1976) (Apud SOUSA, 2012, Op. cit., p.3), o foco da abordagem tradicional é o produto final. A escrita da língua inglesa, por ser influenciada por essa teoria psicológica, que tem Skinner como seu principal representante, era entendida como:

- a) uma formação de hábito e, portanto, seria conseguida a partir de modelos de textos previamente fornecidos ao aprendiz;
- b) uma habilidade que não se ensina, conforme GRABE e KAPLAN (1996) (Apud SOUSA, 2012, Op. cit., p.3), como se fosse um dom BONINI (2002) (Apud ROJO, 2009);
- c) a proficiência em gramática infalivelmente leva à aquisição de uma boa escrita.

Como é possível notar, todos esses princípios conduziram a prática pedagógica a reforçar o comportamento desejável na escrita, por meio do uso de modelos textuais que levassem os alunos a produzir textos perfeitos, sem erros gramaticais, gráficos, enfim, que exibissem o seu conhecimento gramatical.

A perspectiva processual:

Diferentemente da anterior que foca no produto, a abordagem processual se volta para o processo a fim de atingir esse produto, isto é, o texto bem escrito. Essa perspectiva tem início através dos estudos de Squire e Applebee (1969) (Apud SOUSA, 2012, Op. cit., p.3), em escolas inglesas, e de Emig (1971) (Apud SOUSA, 2012, Op. cit., p.3), em escolas dos Estados Unidos. Entre alguns dos princípios dessa perspectiva, podemos citar:

1. O foco na criatividade e expressão pessoal de ideias, em vez de focar na forma;
2. A importância dos temas para o aluno;
3. O foco na poesia;
4. O estímulo à escrita;
5. A rejeição dos exercícios artificiais do livro;
6. A instrução implícita de gramática;
7. A ausência do professor no processo de escrita;
8. O professor faz conferências com o aluno, tendo o foco na forma, aspectos retóricos e reformulações do texto.

Analisando essa abordagem, é possível percebermos que ela trouxe várias atividades que são técnicas eficazes para o ensino da escrita em língua materna e estrangeira, na medida em que as atividades de pré-escrita, *brainstorming*, releitura e reedição dos textos são trabalhadas.

A perspectiva social

A escrita, independentemente do gênero textual que a aborda, é concebida como uma prática social. Neste sentido, a escrita é interativa e se dá por meio dos gêneros textuais. Aqui, gostaríamos de chamar a sua atenção para o fato de haver, na literatura, menção aos termos gêneros “textuais” e gêneros “discursivos”. Isto acontece em virtude de haver escolas diferentes que discutem os gêneros influentes no Brasil e no exterior, tais como: a australiana, o interacionismo sociodiscursivo, a nova retórica e a swaliana.

Apesar de usarem termos diferentes, eles abordam os mesmos aspectos. Por exemplo, nos quadros teóricos do interacionismo sociodiscursivo

e da sociorretórica norte-americana, usa-se o termo *gêneros textuais*, enquanto que, na abordagem bakhtiniana, usa-se o termo *gêneros do discurso*, para falar dos tipos de enunciados que organizam as interações nas diferentes esferas da atividade humana. Para que você entenda melhor, esboçamos a terminologia usada pelas escolas no quadro abaixo, apresentando também os principais representantes de cada escola.

Análise Dialógica dos Gêneros do Discurso	Interacionismo Sociodiscursivo	Sociorretórica
<i>Círculo de Bakhtin</i>	<i>Bronckart, Schneuwly, Dolz e colaboradores</i>	<i>Swales, Miller, Bazerman e seguidores</i>
Gêneros discursivos	Gêneros textuais	Gêneros textuais

Para que você tenha uma ideia, abordaremos brevemente os conceitos de gênero nas principais escolas, deixando clara aqui a nossa opção pela perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, que será retomada em nossa quarta unidade.

Em 1984, a linguista americana Miller, pesquisadora do campo da retórica e do ensino da escrita, propõe em ***Gênero como ação social*** uma visada sociocultural e crítica para os estudos da retórica – ou sociorretórica – compreendendo os gêneros como ações retóricas tipificadas em situações recorrentes de indivíduos que participam de práticas discursivas específicas.

A autora defende o estudo dos gêneros a partir das lentes de uma retórica crítica que os concebe como chaves para a compreensão de como é possível participar de uma ação exigida e motivada em uma determinada comunidade (MILLER, 1984).

No ano de 1990, o linguista americano Swales escreve ***Genre analysis: English in academic and research settings*** numa perspectiva sociorretórica próxima à de eventos de letramento, associando gênero às práticas de falantes em uma comunidade, com ênfase nos propósitos comunicativos e nas ações sociais. Para Swales (1990), gêneros são:

[...] uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (rationale) para o gênero. Essas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e impõem limites à escolha de conteúdo e de estilo (SWALLES, 1990, p. 58).

A definição de Swales é bem próxima da concepção de gênero de Bakhtin, tanto no que se refere à compreensão de sua constituição, ou seja, como os gêneros surgem, como se materializam, como medeiam as interações, quanto no que se refere a sua relação com uma determinada comunidade/esfera da atividade humana. Bakhtin (2003[1979]), ao definir gêneros do discurso, explica que:

*Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos **relativamente estáveis** de enunciados, os quais denominamos **gêneros do discurso** (BAKHTIN, 2003[1979], p. 261-262).*

Em 1994, na Suíça, Schneuwly escreve sobre a validade do conceito de gênero textual/discursivo no campo dos estudos da linguagem, para substituir a lógica da tipologia escolar tradicional – descrição, narração, dissertação. Numa perspectiva interacionista sociodiscursiva, de base vigotskiana e bakhtiniana, o autor genebrino sugere a metáfora de gênero como megainstrumento de interação social.

Em outras palavras, ele afirma que, tanto para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (como narrar, relatar, expor, argumentar e instruir), quanto para agir em sociedade e poder participar das práticas discursivas nas diferentes esferas sociais, a apropriação – uso consciente – dos gêneros textuais/ discursivos é imprescindível para o desenvolvimento dos humanos.

O linguista americano Bazerman (2005, p.84), por sua vez, usa a metáfora da navegabilidade e postula que:

“Os gêneros nos ajudam a navegar no mundo complexo de comunicação escrita e de atividades simbólicas, porque ao reconhecermos um gênero de texto, reconhecemos muitas coisas sobre o cenário institucional e social, as atividades propostas, os papéis disponíveis ao escritor e leitor, os motivos, as ideias, a ideologia, o conteúdo esperado do documento, e onde isso tudo pode caber em nossa vida.”

Após a abordagem de aspectos relevantes para a nossa disciplina, como as concepções de escrita, concepções de linguagem e perspectivas consideradas no ensino da escrita relacionadas à língua inglesa como língua estrangeira, passaremos, na terceira unidade, a focar a noção de texto e os fatores de textualidade.

UNIDADE III

Texto e Textualidade

Dando continuidade à nossa disciplina *Práticas de Leitura e Produção Textual em Língua Inglesa I*, vamos, neste terceiro momento, introduzir a noção de textualidade, como fundamento para a compreensão do que é texto.

O conceito de textualidade:

De acordo com Antunes (2010), para compreendermos o conceito de texto, faz-se necessário, primeiramente, entendermos o conceito de textualidade, definida como “a característica estrutural das atividades sociocomunicativas” (e, por conseguinte, linguísticas também), executadas entre os parceiros da comunicação. Diante disso, todo enunciado, que possui uma função comunicativa, apresenta a característica da textualidade ou o que a autora chama de “conformidade textual”.

O que Antunes (2010) quis dizer é que, em qualquer situação de interação verbal, a maneira de a atividade comunicativa manifestar-se é a textualidade, ou, concretamente, um gênero textual qualquer, de modo que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade.

Como consequência disso, perde completamente o sentido a perspectiva ascendente, segundo a qual, em um primeiro momento, se aprendem as palavras, em seguida, as frases, para, por fim, se chegar ao texto. Isto porque todos os segmentos de nossa atividade de linguagem são entendidos como partes funcionais do texto.

Concordamos com a posição sustentada por Antunes (2010), quando ela afirma que fazer da textualidade o objeto de ensino não é ceder às teorias da moda e, sim, assumir a textualidade como o princípio que fundamenta as atividades de linguagem, sendo importante salientarmos que essa textualidade

não ocorre de forma abstrata, e sim sob a forma concreta de textos, como veremos.

O conceito de texto:

Neste item, o nosso objetivo é abordar as concepções de texto com enfoque nas tendências contemporâneas sobre o assunto.

Com base no seu conhecimento sobre o que vem a ser um texto, leia os exemplos abaixo e se pergunte: “Os exemplos dados podem ser considerados textos?” Em que você fundamenta a sua resposta?

Exemplo 1:

Attack on Shiite mosque in Pakistan kills 48

By Sophia Saifi, CNN

Updated 1554 GMT (2354 HKT) January 30, 2015

Peshawar, Pakistan (CNN) At least 48 people were killed and dozens others injured Friday in what authorities said was a bombing at a Shiite Muslim mosque in southern Pakistan, according to a local hospital.

The attack took place right before Friday prayers started in the city of Shikarpur in Sindh province, said Sharjeel Mamon, the city's information minister.

Besides the 48 killed, 50 were injured, according to Shaukat Ali Memon, superintendent of the Civil Hospital in Shikarpur.

The militant group Jundallah claimed responsibly for the attack, the group's spokesman Ahmad Marwat said in a statement.

Pakistan is a majority Sunni Muslim country. Shiites make up about 10% to 15% of the country's population, according to the CIA World Factbook.

Prime Minister Muhammad Nawaz Sharif strongly condemned the killings and vowed to fight terrorism.

Disponível em: < <http://edition.cnn.com/2015/01/30/asia/pakistan-violence/index.html> >. Acesso

em: 30 / 01/ 2015.

Exemplo 2:



Se você respondeu que os dois são exemplos de textos, você acertou! Como se pode constatar, o exemplo 1 se encaixa no gênero notícia, sendo composto por palavras, caracterizando-se por ser um texto verbal. Enquanto gênero notícia, a sua função predominante é informar aos leitores fatos que acontecem no dia a dia. Neste caso específico, trata-se de uma notícia sobre um ataque terrorista a uma mesquita xiita no Paquistão.

Em contrapartida, o exemplo 2 é composto predominantemente de linguagem não verbal, pertencendo ao gênero anúncio publicitário com o objetivo de persuadir o leitor à compra do produto. Portanto, apesar de não ter a presença de tantos elementos verbais, o diálogo entre os parceiros da comunicação configura um poder construído por um discurso que, muitas vezes, “diz” pouco com palavras, mas que, por meio das imagens, constrói opiniões e persuade a comprar determinado produto.

Logo, os dois exemplos são textos, pois constituem uma unidade de linguagem com atribuição de sentido e porque apresentam uma finalidade comunicativa direcionada a um certo público, dentro de uma situação de uso e de uma época determinada, em uma cultura, onde estão situados os participantes desta enunciação.

Como vimos, a interação verbal, que pode ser oral ou escrita, é feita através do uso efetivo da língua pelos sujeitos em suas práticas discursivas, que acontecem por meio de textos. Dito de outra maneira, o texto está em toda atividade de comunicação.

Marcuschi (2008, p. 88) expõe com maestria o que queremos expressar quando afirma que “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”, não importando o tamanho, pois o que faz com que um texto seja um texto é o conjunto de fatores, acionados em cada situação, determinando a coerência dos enunciados.

Não podemos deixar de enfatizar que, a fim de compreender e também de produzir um texto, é relevante a mobilização de conhecimentos, não somente linguísticos, como também de mundo, do tema em questão, isto é, conhecimentos que nos possibilitam atuar nas mais variadas situações da vida.

Para clarear ainda mais a noção de texto em evidência, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que essa noção de texto que estamos defendendo tem origem na concepção proposta por Beaugrande (1997, p.10), para quem “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas”.

Marcuschi (2008, p.80) também comenta esta definição de Beaugrande, acrescentando que há uma riqueza de aspectos envolvidos, como as seguintes implicações diretas dessa posição:

1. O texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações, etc.;
2. O texto é construído em uma orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música), e o texto se torna, em geral, multimodal;
3. O texto é um evento interativo e não se dá como artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautoria em vários níveis);
4. O texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma

instrução, etc., devendo ser processado com esta multifuncionalidade.

Apresentaremos abaixo um quadro com as diversas concepções de textos que já foram defendidas ao longo dos estudos da Linguística Textual. Esse quadro vem complementar as demais concepções que já estudamos ao longo de nossa disciplina.

TEXTO = ARTEFATO LÓGICO DO PENSAMENTO

Inicialmente, o texto foi visto como um produto lógico do pensamento do autor, cabendo ao leitor captar essa representação, junto com as intenções do produtor, exercendo um papel passivo.

TEXTO = DECODIFICAÇÃO DE IDEIAS

Posteriormente, o texto passou a ser visto como um produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, desde que este detivesse o conhecimento do código.

TEXTO = PROCESSO DE INTERAÇÃO

Atualmente, o texto é visto a partir da interação, sendo um evento no qual os sujeitos são vistos como agente sociais, levando-se em consideração o contexto social, histórico e cultural para a construção de sentidos.

Apoiados no que estudamos até o momento, você pode estar se perguntando: *“O que um conjunto de palavras precisa ter para funcionar e ser identificado como um texto?”*

A resposta para esse questionamento já foi definida nos estudos conduzidos pela Linguística Textual. Por exemplo, Beaugrande e Dressler (1981) apresentam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso, são eles: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade e a situacionalidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo.

Passaremos agora a conhecer os princípios/fatores de textualidade, isto é, as operações produzidas para a construção de um texto. Vejamos este exemplo:



Analisando a produção do texto acima, notamos a presença da sua finalidade comunicativa, dentro de uma situação comunicativa, expressando relações com outros textos, com informações construídas através do linguístico, articulado de modo coeso e coerentemente, o que nos faz aceitá-lo como texto. Em outras palavras, este texto, como todo texto, deve apresentar estes sete princípios:

Coesão	Coerência	Intencionalidade	Informatividade
Aceitabilidade	Situacionalidade	Intertextualidade	

De acordo com Koch (2004), o texto está ligado a determinados critérios e, portanto, não é apenas uma simples soma de períodos ou orações, mas é realizado pelo seu intermédio. Assim, o que faz com que um texto seja um texto é a textualidade, que depende de fatores como a coesão e a coerência.

Coesão e Coerência:

A coesão está relacionada à organização microestrutural, atualizando os recursos morfológicos e sintáticos, manifestados linearmente no texto. Neste

sentido, a definição de coesão de Koch (2004) é muito esclarecedora e didática, pois ela entende a coesão como a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície do texto se interligam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido”, ou seja, uma unidade superior à frase, que dela difere qualitativamente. Logo, a coesão é responsável pela unidade formal do texto, construindo-se por meio de mecanismos gramaticais e lexicais.

A coesão gramatical é feita por meio das concordâncias nominais e verbais, da ordem dos vocabulários, dos conectores, dos pronomes pessoais de terceira pessoa (retos e oblíquos), pronomes possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos, dos numerais, advérbios, artigos, de expressões de valor temporal.

A título de ilustração, vejamos o seguinte exemplo relacionado à concordância verbal:

Ex: *John has many friends.*

John	has
(Sujeito na terceira pessoa do singular)	(Verbo flexionado, concordando com a terceira pessoa do singular)

Já a coesão lexical é feita pela reiteração, pela substituição e pela associação. Assim, a reiteração acontece pela simples repetição de um item léxico e também por processos como a nominalização (ex.: a retomada, através de um substantivo cognato, da ideia expressa por um verbo, como “*to promote/ promotion*”).

A substituição inclui a sinonímia, a antonímia, a hiponímia e a hiperonímia (quando o termo substituído representa o todo ou a classe, e o substituidor, uma parte ou elemento – ex.: *object-pen*).

Por fim, a associação é o processo que permite relacionar itens do vocabulário pertinentes a um mesmo esquema cognitivo (por exemplo, se falamos em “*birthday*”, nós podemos, em seguida, mencionar “*cake, presents, candle*”, interpretando esses termos como alusivos ao evento.

Enquanto a coesão está relacionada à organização microestrutural, a coerência está relacionada à organização macroestrutural, já que diz respeito

ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual entram numa configuração vinculadora de sentidos, isto é, mantém a referência do texto sem contradições.

Responsável pelo sentido do texto, a coerência é considerada fator fundamental da textualidade, uma vez que envolve não apenas aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende da interação de conhecimento entre os participantes.

Assim, um discurso é coerente quando apresenta uma configuração conceitual que seja compatível com o conhecimento de mundo do receptor. Isto porque o texto não significa por si mesmo, visto que o seu sentido é construído não só pelo produtor, como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação.

Com base no que estamos estudando, podemos notar, portanto, que produzir um texto é agir sobre o outro por meio da linguagem, de modo que é por esse motivo que a coerência de um texto está relacionada a um conhecimento prévio e recíproco entre os interlocutores.

Discutindo a coesão e a coerência, Costa Val (1991, p. 2) salienta que a coerência diz respeito ao “nexo” entre os conceitos, e a coesão, à expressão desse nexo no plano linguístico. A autora, brilhantemente, registra que o *nexo* é indispensável para que uma sequência de frases possa ser reconhecida como texto. Porém, ela alerta que esse *nexo* nem sempre precisa estar explícito na superfície do texto por um mecanismo de coesão gramatical.

A fim de ilustrarmos o que a professora quis dizer, faremos uma adaptação do exemplo dela para a língua inglesa.

Mary says: “*Tom is going to fix the car. Jane has to wash the dishes. Susan will take care of the children. Today, I’ll need everybody’s help*”.

Como podemos perceber, a fala de Mary é aceitável e coerente, embora ela não tenha feito uso de nenhum dos marcadores sintáticos de coesão, como, por exemplo, as conjunções. Mesmo assim, o texto é coerente, pois o *nexo* entre as frases é construído não em um nível gramatical, e sim, no nível semântico.

De outro modo, segundo a autora, uma sequência de frases interligadas por marcadores linguísticos que não tenham correspondência com as relações estabelecidas na estrutura lógico-cognitiva não poderia ser considerada um texto, pois não haveria coerência. Para ilustrar, a autora forja artificialmente o seguinte exemplo.

(2) *“No rádio toca um rock. O rock é um ritmo moderno. O coração também tem ritmo. Ele é um músculo oco composto de duas aurículas e dois ventrículos”*

E ela explica que, no segundo texto, a presença de recursos coesivos (a recorrência dêitica lexical assinalada pelo artigo definido, o articulador “também” e o pronome *e/le*) não é suficiente para garantir textualidade à sequência, uma vez que ela não funciona como um todo significativo coerente.

A Intencionalidade e a Aceitabilidade:

Beaugrande e Dressler (1983), estudando a intencionalidade e a aceitabilidade, fazem referência a esses dois fatores como sendo os protagonistas do ato comunicativo. Nesta mesma esteira, Antunes (2010) alega que a intencionalidade e a aceitabilidade remetem aos interlocutores, e não ao texto propriamente dito.

Desse modo, a *intencionalidade* refere-se ao empenho do produtor textual em construir um discurso com coerência, coesão e capacidade de satisfazer os objetivos que tem em mente diante de uma certa situação de comunicação, podendo esse objetivo ser informar, convencer, pedir, sugerir, oferecer, etc.

O seu correspondente seria a *aceitabilidade*, que tem a ver com a expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências que se vê de frente seja um texto coerente, coeso, útil e, portanto, capaz de levá-lo a adquirir conhecimento ou cooperar com as metas do produtor do texto.

A Situacionalidade:

Em seus estudos, Beaugrande e Dressler (1983) explicam que a situacionalidade se refere aos elementos responsáveis pela importância e pertinência do texto no que diz respeito ao contexto em que ocorre.

Como já sabemos, nenhum texto ocorre no vácuo, isto é, fora de um contexto sociocultural determinado, de modo que todo texto está inserido em algum contexto social. Uma palestra, por exemplo, é parte da programação de algum evento, sendo por ela guiada em todos os detalhes.

Assim, concordamos com os autores quando eles afirmam que o contexto pode definir o sentido do discurso e orientar tanto a produção quanto a recepção. Ilustrando bem isso, Costa Val (1991) apresenta o exemplo das placas de trânsito, que são muito mais apropriadas à situação específica em que são usadas do que um texto longo explicativo que não daria tempo de ser lido pelos motoristas face à situação característica de movimento.

A Informatividade:

Chegamos, neste momento, a mais um fator de textualidade, que é a informatividade. Este fator é responsável pelo interesse do receptor pelo texto. Dito de outra maneira, a informatividade diz respeito ao grau de novidade, de imprevisibilidade que, em um determinado contexto de comunicação, o texto assume, sem nos esquecermos dos efeitos interpretativos que esse caráter inesperado pode produzir.

Na opinião de Costa Val (1991), um texto com bom índice de informatividade precisa ainda atender a outro requisito, a suficiência de dados. Para a autora, o texto deve apresentar todas as informações necessárias, de modo que seja compreendido com o sentido que o produtor pretende.

A Intertextualidade:

Por fim, falaremos acerca da intertextualidade. Primeiramente, gostaríamos de esclarecer o termo. De acordo com o *E - Dicionário de termos literários*, de Carlos Ceia (2005), como se pode notar na constituição da própria

palavra, *intertextualidade* significa relação entre textos. De outra forma, poderíamos dizer que a *intertextualidade* seria a referência – explícita ou implícita – a outros textos, que podem ser orais, escritos, visuais, por exemplo, das artes plásticas, do cinema, da música, da propaganda, etc. Assim, esse “diálogo” entre textos recebe o nome de *intertextualidade*.

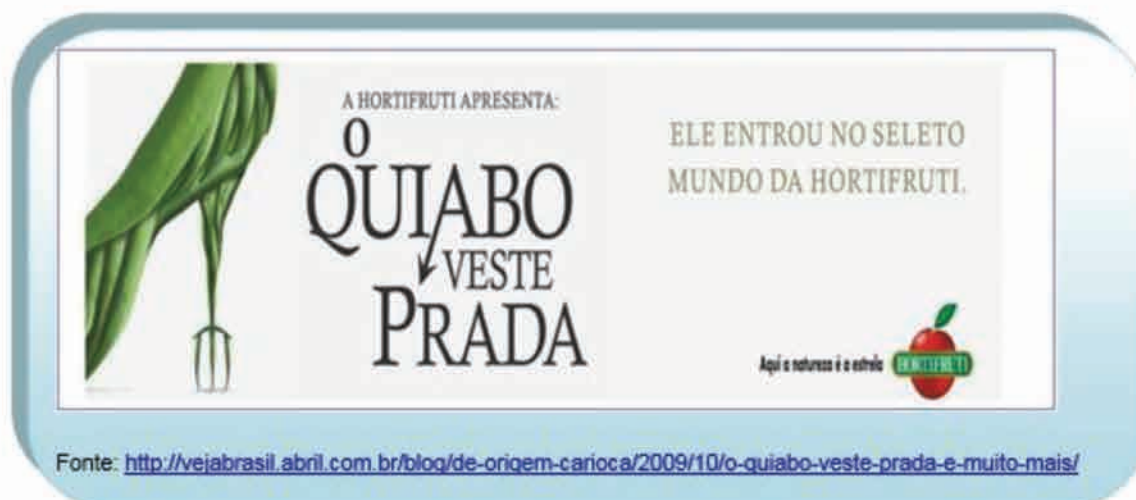
Origem do termo intertextualidade

A palavra intertextualidade, utilizada pela francesa Julia Kristeva na década de 1960, foi uma das primeiras, consideradas como bakhtinianas, a ganhar prestígio no Ocidente.

Pertence a ela o clássico conceito de intertextualidade: “(...) *todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto*” (KRISTEVA, 1974, p. 64).

Beaugrande e Dressler (1993), analisando a textualidade, citam a intertextualidade como um dos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento que se tenha de outro(s) texto(s).

Pedimos licença ao nosso leitor, para apresentarmos aqui um exemplo de intertextualidade trabalhado em uma de nossas aulas sobre textualidade.



Como podemos constatar, há aqui um exemplo de intertextualidade que remete a outro texto que foi o título de um filme, de grande sucesso, chamado “O diabo veste Prada”, uma adaptação cinematográfica do *best-seller* literário de 2003 de Lauren Weisberger, lançado em junho de 2006. No entanto, para estabelecer essa ponte, conhecer o texto-fonte ou o modo de constituição é condição necessária para a construção de sentido.

Na questão da construção de sentido, observa-se a incorporação da intertextualidade como um argumento que chama a atenção imediata do leitor, uma vez que se trata de uma campanha publicitária cujo título é ‘Aqui a natureza é a estrela’, que consegue atrair a atenção para produtos sobre os quais não há muito o que falar, através de uma paródia de filmes de sucesso com os produtos.

Assim, vale a pena afirmar que, para o processo de compreensão, além do conhecimento do texto-fonte, também é necessário considerar que a retomada de texto ou textos em outro(s) texto(s) conduz a construção de novos sentidos, já que estes fazem parte de outra situação de comunicação.

Após termos focado o texto e a textualidade, discutindo vários fatores fundamentais na produção de um texto escrito, abordaremos, a seguir, a teoria dos gêneros na perspectiva bakhtiniana.

UNIDADE IV

Gêneros Discursivos

Finalmente, chegamos a nossa quarta unidade, momento em que nos debruçaremos mais detalhadamente na teoria dos gêneros na perspectiva bakhtiniana. Optamos por dividir essa unidade em duas frentes: na primeira, abordaremos teoricamente o assunto e, na segunda, faremos uma abordagem mais prática, trazendo exemplos para ilustrar a importância do trabalho com os gêneros em sala de aula, tanto para a prática de leitura quanto para o desenvolvimento da escrita.

A teoria dos gêneros, na visão bakhtiniana, com certeza, tem se configurado como um verdadeiro marco referencial para a revitalização dos estudos dos gêneros nessas duas últimas décadas. De acordo com Silveira (2005, p.60), muitos autores brasileiros exaltam as contribuições de Bakhtin para as teorias do discurso, da enunciação, tão importantes hoje para os estudos linguísticos discursivos.

É no ensaio *Os Gêneros do Discurso* que Bakhtin (2003) vai expor sua teoria dos gêneros, reconhecendo, é claro, que o uso da língua se dá em todas as esferas da atividade humana, podendo ocorrer através de enunciados orais e escritos. Cada enunciado desses, de acordo com o autor, reflete as condições específicas e as finalidades de cada esfera, contendo, na sua estrutura, um conteúdo temático (que seria o assunto ou tópico), um estilo (através da seleção dos recursos lexicais e gramaticais da língua) e uma construção composicional.

Para ele, então, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados – os gêneros do discurso.

É necessário chamarmos a atenção para essa "relativa estabilidade", inerente a um dado gênero, que deve ser compreendida como algo passível da alteração, aprimoramento ou expansão, uma vez que, em se tratando de linguagem, que é uma atividade verbal, modificações podem ocorrer em função

de desenvolvimento social, de influência de outras culturas, ou de outros tantos fatores com que a língua tem relação direta, até mesmo com o próprio passar do tempo.

Ciente do caráter inesgotável das atividades humanas e seu constante processo de crescimento e evolução, torna-se impossível definir quantitativamente os gêneros, que se diferenciam e se ampliam, já que é o uso que acarreta a possibilidade de transformação.

Um dos pontos mais marcantes dos gêneros, que tem a ver, de forma direta, com a questão do "uso", é o fato de que devemos considerar o gênero como um meio social de produção e de recepção do discurso. A fim de classificar determinado enunciado como pertencente a dado gênero, é necessário que verifiquemos suas condições de produção, circulação e recepção. E, ainda, é de extrema relevância observar que o gênero, como fenômeno social que é, só existe em determinada situação comunicativa e sócio-histórica.

Modificando tais condições, é possível que um mesmo enunciado passe a pertencer a outro gênero.

Silveira (2005, p. 62) também ressalta, em relação aos gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin, a riqueza e a variedade infinitas, assumindo, assim, um caráter heterogêneo.

Bakhtin (2003, p.262) salienta que essa heterogeneidade pode ser uma das causas do desânimo dos estudiosos para a investigação sobre o problema geral dos gêneros discursivos. Por esse fato é que talvez esses estudos tenham tradicionalmente se limitado aos gêneros literários normalmente utilizados na área jurídica, como podemos atestar nos trechos do livro *Estética da criação verbal* abaixo.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque, em cada campo dessa atividade, é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. [...] Pode parecer a heterogeneidade dos gêneros do discurso tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo (BAKHTIN, Op. cit., p. 262).

Observando a heterogeneidade dos gêneros do discurso, resultado da infinidade de relações sociais que se apresenta na vida humana, Bakhtin optou por dividir os gêneros em dois tipos: Gênero Primário (simples) e Gênero Secundário (complexo).

Bakhtin (2003) chama de *enunciado de gênero primário* os atos conversacionais diversos à nossa disposição, desde há muito tempo. Ou seja, o ato de conversar – a conversação – é um dos gêneros primários da oralidade humana. Um enunciado de gênero primário vai ser compreendido por sua relação com o contexto imediato, onde acontece a ação comunicativa. É importante salientarmos que é gênero primário porque apareceu primeiro, é primitivo, original; não porque é elementar, superficial ou limitado e, por ser oral, poderia ser interpretado como mal construído ou inferior a outro escrito.

Portanto, os chamados gêneros primários são aqueles que emanam das situações de comunicação verbal espontâneas, não elaboradas. Pela informalidade e espontaneidade, dizemos que, nos gêneros primários, temos um uso mais imediato da linguagem (entre dois interlocutores, há uma comunicação imediata). São exemplos de gêneros primários os diálogos diários com pessoas a nosso redor, respondendo a perguntas, opinando, contando casos, piadas, dando ordens, etc.

Nos gêneros secundários, existe um meio para que seja configurado determinado gênero. Esse meio é normalmente a escrita. Logo, se há meio, dizemos que há relação mediata com a linguagem – se há meio, há uma instrumentalização. O gênero, então, funciona como instrumento, uma forma de uso mais elaborada da linguagem para construir uma ação verbal em situações de comunicação mais complexas e relativamente mais evoluídas: artística, cultural, política. Esses gêneros chamados mais complexos absorvem e modificam os gêneros primários. Um gênero primário – a conversação – se transforma em um secundário – o diálogo entre personagens ou a entrevista.

Nesse processo de transformação, o secundário traz características do primário, acrescenta novas características da nova esfera discursiva em que circula e se realiza como um novo gênero. Há semelhanças, sim, entre eles, mas são gêneros diferentes. Não é possível estabelecer claramente as fronteiras entre eles, contudo, por suas características individuais, constituem-se um objeto sempre único, resultado de transformações histórico-sociais. São

exemplos de gêneros secundários: o romance, os discursos político-ideológicos, os tratados científicos, etc.

Como exemplos dessa passagem dos gêneros primários ou do cotidiano para os gêneros secundários ou complexos, Bakhtin (2003) cita os gêneros literários que são “compostos de diversos gêneros primários transformados (réplicas do diálogo, narrativas de costumes, cartas, diários íntimos, documentos, etc.)”.

De acordo, então, com essa classificação de Bakhtin (2003), exposta acima, podemos dizer que ela teve o grande mérito de reavaliar o conceito de gênero, que ele chamou de *gêneros do discurso*, mudando o enfoque de análise do campo da Linguística para o da Pragmática, estendendo essa noção para o conjunto das práticas discursivas. O falante disporia, então, além das *formas da língua* (= recursos linguísticos: lexicais, fraseológicos, gramaticais...), das *formas dos enunciados* (= construção/estruturação composicional de gênero: *narração, relato, argumentação, explicação...*) na comunicação discursiva do *conteúdo* cujos sentidos determinam as escolhas que o sujeito concretiza a partir do conhecimento empírico que tem dos *gêneros* à sua disposição (por exemplo, conversa, carta, palestra, entrevista, resumo, notícia...).

Em outras palavras, todo gênero, segundo Bakhtin, é definido por três dimensões essenciais:

a) os conteúdos, que são e se tornam dizíveis pelo gênero (conversa, carta, palestra, entrevista, resumo, notícia...), e não por frases ou orações.

b) a estrutura/forma específica dos textos (narrativo, argumentativo, descritivo, explicativo ou conversacional) pertencentes a ele;

c) as configurações específicas das unidades de linguagem (estilo): os traços da posição enunciativa do locutor e os conjuntos de sequências textuais e de tipos discursivos que constituem a estrutura genérica (por exemplo, construir um texto instrucional – ensinar a jogar damas – é diferente de construir um texto argumentativo – defender o jogo de damas como atividade importante para o desenvolvimento mental).

Tudo isso, pois, refere-se ao domínio:

- da diversidade discursiva (narração, explicação, argumentação, descrição, diálogo...);
- do gênero textual (conversa, conto de fadas, relato de experiência, lenda, relato histórico, carta etc.);
- das dimensões textuais (uso dos tempos verbais; uso dos organizadores textuais; progressão anafórica; esquema dos actantes (papel dos personagens); interlocução; organização narrativa, argumentativa, expositiva...; pontuação, etc.).

Nesse sentido, na produção de um gênero, vai haver sempre uma interação determinada, regulada pela organização enunciativa da situação de produção, definida por alguns parâmetros sociais:

- o lugar social da interação (sociedade, instituição, esfera cultural, tempo histórico);
- os lugares sociais dos interlocutores ou enunciadore (relações hierárquicas, relações interpessoais, relações de poder e dominação etc.);
- finalidades da interação (intenção comunicativa do enunciadore). Além disso, a forma composicional e as marcas linguísticas (gramática) dependem do gênero a que pertence o texto, e esse gênero operante dependerá da situação da enunciação em curso na operação.

Após a leitura dessa primeira frente, é possível chegarmos a algumas conclusões que nos ajudam a distinguir os gêneros, sob o ponto de vista bakhtiniano:

- Os enunciados são relativamente estáveis, pois os gêneros seguem um plano composicional;
- Os gêneros são diferenciados pelo conteúdo temático e pelo estilo;
- Os gêneros são escolhas, haja vista os propósitos comunicativos do sujeito enquanto enunciadore.

Para compreender melhor como Bakhtin (2003) expõe as características da composição, do conteúdo e do estilo dos gêneros discursivos, observemos os exemplos a seguir:

Texto 1



*I tried to teach my child from books.
He only gave me puzzled looks.*

*I tried to teach my child from words.
They passed him by, oft unheard.*

*Despairingly, I turned aside.
"How shall I teach this child?" I cried.*

*Into my hand he placed the key.
"Come", he said, "Play with me."*

Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=poems+education>. Data do acesso: 20/01/2015.

Texto 2



Do you think kids should have to read certain books in school?

No...

...I'D BE HAPPY IF THEY JUST READ THE SIGNS.

NO LITTERING

Disponível em: <http://www.thecomicstrips.com>. Acesso em: 20/01/2015.

Texto 3

Recipe for Education Reform	
Ingredients: 1 cup of cooked international loans mixed with technical assistance 1 cup firmly packed economic analysis	school buildings (1 for every 2 or 3 shifts) school projects (one serving per school) educational technology and textbooks, to taste

<p>2 kilos of administrative reform, shredded</p> <p>200 grams of curriculum reform, dried</p> <p>100 grams of pedagogical reform powder</p> <p>1 cup of decentralization</p> <p>1 good-sized basic education, tender, sliced</p> <p>1/2 teaspoon of teacher salary increases</p> <p>1 teaspoon of teacher incentives</p> <p>teachers and students in cost-effective proportions (1 teacher per every 40 or 50 students)</p>	<p>1 ounce of instruction time (baking powder)</p> <p>1/2 teaspoon of teacher in-service training, low fat, low cholesterol</p> <p>1/2 cup of distance education</p> <p>1 national evaluation system</p> <p>2 tablespoons of cost-recovery, reduced-sodium</p> <p>1 tablespoon of competence juice, concentrated</p> <p>1 large compensatory program, finely chopped</p> <p>For the sauce:</p> <p>1 cup of canned consultation and consensus</p>
<p>Preparation:</p> <p><i>Mix the loans with international assistance and economic analysis. Chill several hours to blend flavors. Make sure the pot is well sealed while the loan is cooked. In a large pan, stir the mix. When hot, pour primary education. Peel it. With a teaspoon, scoop out and discard any seeds of secondary or tertiary education. In the reform processor, add remaining ingredients and mix at high speed: administrative reform, decentralization, privatization, cost-recovery, technology and textbooks, time of instruction, distance education and evaluation system. To enhance the flavor, add a few drops of competence.</i></p> <p><i>Make sure both the fire and teacher salaries are kept low. Increase them slowly, occasionally pouring small amounts of incentives. Remove constantly, to prevent sticking. When the mix has come to a boil, top with teachers and sprinkle some teacher training. Pour the mix in a refractory bowl to public opinion. Sprinkle pedagogical reform. Bake over medium heat.</i></p>	

before it gets cold.

Consensus sauce: *In a small bowl, pour politicians, funders, church hierarchy, businesspeople, bureaucrats, technocrats and experts both national and international. Fluff mixture with a fork. Sprinkle some teacher participation and consultation on top. Mix gently, but thoroughly, until the consensus reaches the desired color and consistency.*

Recommendation: *For best results, add some tasty accompaniments to education reform. See, in previous pages, recipes for macroeconomic adjustment, State administrative reform, and labor market deregulation.*

Disponível em: http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=695&clang=1#wrapper. Acesso em: 20/01/2015

Texto 4



mediabistroEDU

GET YOUR WRITING PUBLISHED

“My instructors suggestions took a personal essay from ‘a good idea’ to publishable.”
-MediabistroEDU Alumni

WRITING COURSES

Disponível em: http://adsoftheworld.com/media/print/veloklinika_bicycle_repair_school_dirty.
Data do acesso: 20/01/2015.

É interessante perceber que, ao lermos os textos acima, somos perfeitamente capazes de identificar em quais gêneros eles se encaixam. Isto acontece porque cada um deles apresenta um padrão já consolidado pelas práticas sociais de leitura e escrita, e, também, porque temos desenvolvido o que Koch (2004) chama de **competência metagenérica**².

² Bakhtin (2003) diz que, para falarmos, utilizamos sempre os gêneros dos discursos, ou seja, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação, o que, na prática, nos permite usar um rico repertório de gêneros do discurso orais e escritos. Assim, apoiada em Bakhtin, Koch (2004, p.102) defende a ideia de que desenvolvemos uma competência metagenérica que

Através da **competência metagenérica**, somos capazes de classificar o **texto 1** como “*poem*” (poema), o **texto 2** como “*comic strip*” (tirinha), o **texto 3** como “*recipe*” (receita), e o **texto 4** como “*ad*” (propaganda).



Quando a temática for relativa à prescrição médica, o termo apropriado será “*prescription*”, ao invés de “*recipe*”.

A forma “*ad*” é a abreviação de “*advertisement*”, que quer dizer anúncio. Não confundir com “*add*” que é o verbo adicionar, vocábulo muito usual no gênero receita.

Passaremos, neste momento, a pontuar cada um dos elementos que caracterizam um gênero, iniciando pela composição. Logo, em relação à **composição dos gêneros**, temos:

Texto 1: A disposição do texto em verso, visto que se trata de um poema;

Texto 2: A presença de elementos não verbais e o texto distribuído em balões de falas;

Texto 3: Por se tratar de uma receita, os conteúdos são separados por tópicos, e o texto está estruturado em “ingredientes” e “modo de preparo”;

Texto 4: Há elementos não verbais, como a imagem de uma possível aluna, esboçando pelo seu semblante a satisfação com o curso, e, por se tratar de uma propaganda, o texto tenta convencer o leitor a participar do curso voltado à escrita.

No que tange ao **conteúdo temático**, é possível observarmos que:

Texto 1: Desperta a sensibilidade, provocando emoções no leitor;

Texto 2: Apresenta cunho humorístico que aborda, entre outros aspectos, o comportamento humano;

nos possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que nos envolvemos nas diversas práticas sociais.

Texto 3: Apresenta discurso claro e objetivo, com informações precisas a respeito de um determinado “prato gastronômico”, ou seja, a reforma educacional;

Texto 4: Apresenta texto curto, claro e objetivo, com predomínio da função apelativa.

Por fim, relacionado ao **estilo**, podemos constatar que:

Texto 1: Preocupação com a forma e escolhas lexicais que favorecem o sentido figurado;

Texto 2: Texto curto e linguagem predominantemente informal;

Texto 3: O texto segue um formato padrão e estável, com predomínio da função referencial;

Texto 4: Texto curto e palavras dotadas de linguagem conotativa.

Embora o tema *felicidade* tenha circundado os quatro textos, observamos que cada um deles foi estruturado de uma maneira peculiar, obedecendo a um formato relativamente padronizado e com uma função específica no âmbito social.

Por conseguinte, podemos verificar que o elaborador textual possui a liberdade para suas escolhas lexicais, podendo formular seu texto de acordo com suas preferências, mas ele não pode desconsiderar a relativa constância a que os gêneros textuais obedecem.

Para finalizar, gostaríamos de salientar que um dos pontos extremamente importantes do trabalho pedagógico com os gêneros na perspectiva bakhtiniana é o fato de realmente proporcionar no aluno a autonomia no processo de leitura e produção textual como um resultado do domínio do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação, visto que é através dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem passam a se incorporar às atividades dos nossos alunos.

Desse modo, é papel do professor criar condições para que os seus alunos possam apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos diversos gêneros existentes, tendo como pano de fundo as situações reais de comunicação.

Referências Bibliográficas:

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro & Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

_____, Mikhail. **O Freudismo**, São Paulo, Martins Fontes, 2001.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. ***An analysis of the reading questions of the Federal University of Paraíba English entrance exams***. Monografia (Especialização em Língua Inglesa). Curso de Especialização Lato - Sensu em Língua Inglesa, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2002.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CEIA, Carlos. ***E – DICIONARIO DE TERMOS LITERÁRIOS***, 2005. Disponível em: < <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/l/intertextualidade.htm>>. Data de acesso: 30/01/ 2015.

CORACINI, M. J. R. F. **Leitura: decodificação, processo discursivo...?** In:

Coracini, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

DAVIES, F. **Studying the Reading process: models of reading**. In: **Introducing reading**. NY: Penguin, 1995, p.57-83.

DOURADO, M. R; Roca, M. **PARAÍBA. Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**. p. 101-213. João Pessoa: União, 2007.

_____, Maura Regina; BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. **English in a Globalized World** Livro do Professor Vol. 2. 1. ed. João Pessoa: MVC Editora, 2009. v. 1.p. 125.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GRELLET, F. (1987). **Developing reading skills**. Cambridge: Cambridge University Press.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semiótica**. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Coleção Debates)

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

_____, Ingedore G. V. **Introdução a Linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEFFA, V.J. **Perspectivas no estudo da leitura**: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MILLER, C. R. **Genre as social action**. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). Genre and the new rhetoric. London: Taylor & Francis 1994. p. 23-42. (Originalmente publicado em: Quarterly Journal of Speech, v. 70, p. 151-167, 1984)

NEVES, Maria Helena de Moura **A gramática: conhecimento e ensino**. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.). *Língua portuguesa em debate*: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 52-73.

NUTTALL, C. **Teaching Reading Skills in a foreign language**. London: Heinemann International. 1982.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: 3ª Edição Pontes Editores, 2008.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: das práticas escolares aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação. ANPED, nº 11, mai-ago. 1999.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica**. Maceió:EDUFAL, 2005.

SOUSA, Leonardo Pedro de, **O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE INGLÊS E O ENSINO DA ESCRITA**. Disponível em:<https://www.academia.edu/4450298/O_Ensino_da_Escrita_no_Livro_Didatico_Publico_de_Ingles> Data de acesso: 30/01/2015.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and researching settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.



Capítulo 2

Fundamentos Socio-Históricos da Educação

Elaine Freitas de Sousa

CAPÍTULO 2

Elaine Freitas de Sousa

Apresentação e contato inicial

Olá, Turma!

Meu nome é Elaine Freitas, sou docente no curso de Secretariado Executivo Bilíngue, doutoranda em Educação, aqui na UFPB e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC e agora, encontro-me com vocês no curso de Letras Espanhol.

Estaremos juntos nessa disciplina que envolve conhecimentos necessários para que vocês, futuros educadores e educadoras, possam compreender e assim, contribuir com os aspectos e teorias que envolvem a Fundamentação Sócio Histórico na Educação, sobretudo, no processo educacional brasileiro.

Neste momento de apresentação e interação, solicito a todos e todas que se sintam à vontade para perguntar, dialogar, interagir e trocar experiências que envolvam nossa temática para assim, podermos aprofundar nossos saberes.

Nosso material encontra-se dividido em quatro unidades, com suas respectivas temáticas para cada aula, facilitando o acesso ao conteúdo e possibilitando nossas discussões.

Na **Unidade 1**, trabalharemos com os conceitos de Educação, História e Sociologia, para possibilitar a compreensão de como essas três áreas se interligam e se complementam com relação ao processo educacional de acordo com aspectos sociais, econômicos e culturais, ressaltando tais conceitos e a sua importância.

Na **Unidade 2**, trataremos do Conhecimento Científico e das Abordagens Teóricas da Educação, de acordo com os clássicos da Sociologia, a partir do pensamento de Augusto Comte, de Émile Durkheim, as contribuições do Materialismo Histórico de Marx, além de Max Weber.

Na **Unidade 3**, conheceremos as teorias críticas, que de alguma forma contribuem para que ocorra uma mudança no panorama educacional, inclusive com as ideias surgidas de um pensamento neomarxista, representado aqui pelo Apple, a política cultural do Henry Giroux e por fim, a contribuição de uma pedagogia que reconhece a opressão e encaminha para uma prática da liberdade, ou seja, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

Por fim, na **Unidade 4**, vincularemos os conhecimentos apreendidos nas unidades anteriores, para compreendermos todo o processo educacional brasileiro, a partir da educação em sua formação, o século XIX até os dias atuais e as políticas públicas voltadas para esse fim.

Feita essa apresentação, sejam bem vindos à disciplina e vamos prosseguir nessa viagem que envolve aspectos fundamentais para a nossa prática enquanto educandos/educandas e educadores/educadoras.

UNIDADE 1

Educação, História e Sociologia

Nesta unidade, conheceremos os conceitos de Educação, História e Sociologia, para a compreensão de como essas três áreas se interligam e se complementam com relação ao processo educacional de acordo com aspectos sociais, econômicos e culturais, ressaltando tais conceitos e a sua importância.

Principais Conceitos

Ao falarmos de Educação, percebemos as inúmeras ramificações que essa área de conhecimento consegue se estender, inclusive, nos vários espaços que ela pode acontecer, como na família, na escola, na aldeia, na comunidade, na igreja, enfim, a educação não é somente aquela que acontece nos muros fechados das instituições educacionais, e é exatamente esta concepção que devemos apreender para que possamos ser educadores comprometidos em respeitar e orientar nossos educandos de maneira construtiva e reflexiva. Segundo Brandão (1988, p.13):

A educação existe onde não há escola e por toda a parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser.



Fonte: www.brasilecola.com

Portanto, nesse processo de educação, observamos que as conexões existentes entre os vários saberes, possibilita nossa amplitude na visão de educador. Sendo assim, nessa nossa disciplina faremos esse “link” com os conceitos de História e Sociologia.

No caso da História, que já estudamos desde os tempos de escola assuntos do tipo: como os fatos aconteceram, como as narrativas foram contadas, como as pessoas importantes ao longo do tempo foram fundamentais para as mudanças históricas, enfim, uma série de fatores como pessoas, espaços e processos puderam ser registrados para que possamos na atualidade, compreender o que vivenciamos.

Nessa concepção, de acordo com dicionário de Filosofia de Japiassú (1996, p. 128), identificamos a seguinte conceituação para a História:

Etimologicamente, designa o relato, e não os acontecimentos contados; em grego, história significa “pesquisa, informação”; em seguida, “conhecimento” daquilo sobre o que fomos informados e “relato” daquilo que aprendemos. Até o século XIX, havia uma distinção entre a história natural (que corresponde ao que hoje denominamos “ciências naturais”: geologia, zoologia, botânica, etc.) e a história civil (que hoje chamamos pura e simplesmente de história)[...].



Fonte: www.concursospublicos.primeconcursos.com.br

Com relação à Sociologia, ciência essa que a partir do processo histórico, tanto da história dita como natural, como a história civil, nos possibilitará compreender a partir dos seus principais pensadores, como o

conhecimento vem contribuindo e direcionando os processos educacionais e até mesmo de aprendizagem.

Na Sociologia percebemos a interação e articulação da maneira como as sociedades se constituem, se transformam no percurso da História, e se organiza em seus mais distintos aspectos como a economia, a política, a cultura, a arte, direcionando e estabelecendo aos indivíduos seus comportamentos, estruturas, valores, dentre outros aspectos, surgindo na idade moderna com as transições ocorridas no pensamento e comportamento da época. De acordo com Martins (1984, p. 10):

A sua formação constitui um acontecimento complexo para o qual concorrem uma constelação de circunstâncias, históricas e intelectuais, e determinadas intenções práticas. O seu surgimento ocorre num contexto histórico específico, que coincide com os derradeiros momentos da desagregação da sociedade feudal e da consolidação da civilização capitalista. A sua criação não é obra de um único filósofo ou cientista, mas representa o resultado da elaboração de um conjunto de pensadores que se empenharam em compreender as novas situações de existência que estavam em curso.

A Importância do Conhecimento Sócio- Histórico na Educação

Compreendidos esses conceitos, percebemos como é vasto o campo de conhecimento que envolve o trabalho do professor, não é mesmo? Mas vocês podem se perguntar: “Por que um professor de letras precisa estudar os conceitos sociais e históricos da educação?” “Como utilizarei tais saberes na minha prática em sala de aula?”.

Nessa disciplina, o nosso percurso além de conhecer essas áreas de conhecimento, poderemos responder a tais questionamentos, para que a sua prática docente seja definida a partir desses contextos. A partir deste momento, somos responsáveis pelo nosso processo de aprendizagem, já que seremos responsáveis pela educação e formação de jovens nesse processo educacional.

Nossa metodologia abrangerá uma viagem longa, mas prazerosa, onde ocorrerão debates, conversas, teoria, esclarecimentos de dúvidas, principalmente, vinculadas as nossas atividades e encontros.

Desta forma, educando e educanda, o convite está feito para aprimorarmos nossa capacidade crítica e refletirmos acerca de que prática pretendemos oferecer aos nossos futuros alunos e alunas.

UNIDADE 2

Conhecimento científico e abordagens teóricas da educação

O Conhecimento Científico e o Positivismo de Augusto Comte



AUGUSTE COMTE

Filósofo francês (1789-1857) Positivista, criador da “lei dos três estados” considerado o criador da sociologia e o pai do positivismo. Influenciou Karl Marx e Stuard Mill. Influenciou também várias organizações humanitárias seculares no século XIX.

O século XIX foi marcado por inúmeras mudanças, principalmente para constituição de um novo modelo de pensamento nos campos da ciência, influenciando assim, a política, a economia e a cultura, possibilitando a chegada de uma ciência que buscasse compreender os grupos sociais, a chamada Sociologia.

Neste processo surge uma corrente de pensamento chamada Positivismo, representada pelo pensador francês, Augusto Comte, sob influência das seguintes correntes de pensamento (Silva e Carvalho, 2006, p.14):

- O **racionalismo cartesiano** foi uma inovação filosófica, resultado do esforço do filósofo francês René Descartes (1596-1650) para estabelecer um método de pensamento que permitisse perceber a verdade a partir da razão, é um sistema de pensamento que se baseia na dúvida metódica e na busca da evidência, ou seja, todo conhecimento é passível de

questionamento, descarta certezas e verdades, indagando sobre aquilo que se deseja conhecer, além de propor a decomposição analítica do “problema” em partes isoladas, em ideias claras e distintas, filtradas pela razão – o único referencial para a obtenção do conhecimento;

- O **empirismo baconiano**, criado pelo pensador inglês Francis Bacon (1561-1626), vincula o conhecimento à experiência sensível, ou seja, só são aceitas verdades que possam ser comprovadas pelos sentidos, rejeitando conceitos que extrapolam o mundo físico e impossibilitam teste ou controle.

Desta forma, o Positivismo passa a representar uma teoria que legitima a ciência, ou seja, acredita nas experiências concretas e os dados positivos que são exatamente aqueles que podem ser comprovados a partir de experimentos científicos, inclusive, sistematizando o próprio estudo da Sociologia.

O Positivismo e a Educação

No campo da educação, o Positivismo não atua de forma diferenciada com relação a sua precisão e a sistematização do conhecimento, apontando toda uma sistematização para os processos educativos (ibidem, Arbousse-Bastide, 1957).

- A educação reflete uma hierarquia do poder espiritual positivo, ou seja, deve impor a autoridade a partir de uma concepção hierárquica entre educador-educando, ocupando o educador a função de fonte do conhecimento para o educando;
- A educação é, em seu todo, voltada para a ideia e o culto ao Grande Ser, isto é, a Humanidade;
- A educação deve ser universal, para todos, independente de sexo ou nível socioeconômico;

- A educação familiar é a educação espontânea, especialmente materna e voltada principalmente à educação moral, capaz de dominar os impulsos egoístas em prol dos instintos simpáticos;
- A educação sistemática deve ocorrer após a formação moral inicial, por meio de filósofos-educadores responsáveis pela sua sistematização, preparando o indivíduo para a maioridade;
- Cabe à educação pública complementar a educação espontânea, familiar e materna, por intermédio da instrução teórica e prática;
- É necessária a valorização da estética e da arte tanto na educação espontânea quanto na sistemática;
- Além da educação científica, deve ser valorizado o estudo de literatura e de línguas (particularmente dos países limítrofes, critério este chamado de “solidariedade atual”);
- O método geral da educação positiva divide-se em duas fases: a anterior à puberdade, que deve enfatizar a preocupação com o concreto, a prática da observação e de exercícios físicos relacionados ao cotidiano; e a partir da puberdade, que deve buscar a sistematização por meio de lições formais e programação hierárquica e orgânica das ciências;
- Os professores devem ser polivalentes (capazes de promover a iniciação em todas as ciências), com destaque para o ensino oral, sendo a utilização de livros didáticos, pouco recomendada.

ATIVIDADE

- 1) Aponte e discuta três pontos em que o positivismo atua na educação, mostrando seus aspectos positivos e negativos.

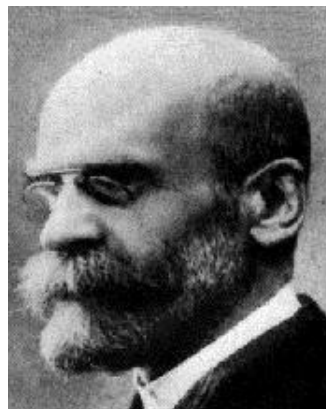
- 2) De que maneira a Sociologia contribui, seguindo as ideias de Augusto Comte, para a atividade do professor?
- 3) Com relação a sua atividade enquanto professor, como adotaria o Positivismo em sua prática docente?

A Educação sob o enfoque de Durkheim

Considerado um dos principais fundadores da Sociologia, principalmente, ao vincular essa ciência à educação, no final o século XVIII, sob o ponto de vista da moral, destacando seus conceitos principais como: fato social, consciência coletiva, solidariedade mecânica e solidariedade orgânica.

Partindo do pensamento positivista, Durkheim considerava esta ciência como um estudo que leva a algo metódico e diante disso, ele aponta um método comparativo, observando que a Sociologia “pode chamar instituição toda a crença, todo o comportamento instituído pela coletividade, sem desnaturar o sentido da expressão; a Sociologia seria então definida como a ciência das instituições, de sua gênese e de seu funcionamento” (apud Silva e Carvalho).

“Embora vejamos os degenerados se multiplicarem nas épocas de decadência, é também por eles que são fundados os Estados; é entre eles que se recrutam todos os grandes renovadores”



Émile Durkheim

Desta forma, Durkheim passou a comparar as várias instituições ao longo da história, construindo assim, a ciência social, estudando a sociedade empiricamente, ressaltando também, uma postura até certo ponto, conservadora ou moralizante, ou seja, para ele a escola teria um papel de recuperar a ordem social, onde através do conhecimento transmitido pelos

professores, resguardando os costumes, as tradições e as crenças permitindo a constituição da moral na sociedade.

Solidariedade Mecânica e Orgânica

De acordo com a consciência coletiva, determinada pela moral dominante na sociedade, ou seja, por aqueles que detêm o poder econômico, cultural e político e desta forma, a solidariedade que é compreendida como uma organização, ou seja, a forma como as sociedades encontram-se estruturadas.

A **solidariedade mecânica** pode ser observada em sociedades mais simples, enquanto a **solidariedade orgânica**, em sociedades complexas, onde exista a divisão do trabalho social. [...] A **solidariedade mecânica** se caracteriza pela forte presença da consciência coletiva que mantém o consenso e a homogeneidade por meio da manutenção da família, da religião, da tradição e dos costumes, permanecendo em geral, independente e autônoma em relação à divisão do trabalho social. [...] ao contrário da **solidariedade orgânica**, caracterizada muito mais pela diferenciação e especialização, que necessita, conseqüentemente, da interdependência da divisão do trabalho (Atisano, in Silva e Carvalho).

Fato Social

É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais (DURKHEIM, 1995, p. 13).

Consciência Coletiva

[...] o conjunto de crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade que forma um sistema determinado que tem sua vida própria; [...] Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; é, por definição, difusa em toda extensão da sociedade (DURKHEIM, 1995).

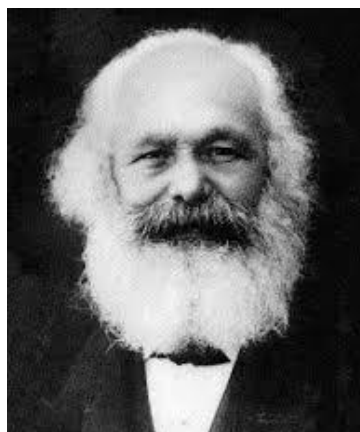
ATIVIDADE

- 1) Como aplicar os conceitos de consciência coletiva e fato social, de Durkheim na educação.
- 2) Para você, o que seria a solidariedade mecânica e orgânica?
- 3) Na sua concepção, como aplicar os conceitos de Durkheim para a prática docente?

As Contribuições do Materialismo Histórico de Marx

“O povo que subjuga
outros forja as suas
próprias cadeias”

Karl Marx



O século XX é caracterizado por inúmeras transformações e do surgimento de algumas correntes de pensamento, dentre elas, o Materialismo Histórico ou Marxismo, elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels, no século XIX, se embasando em outras áreas do conhecimento, além da Sociologia, como a Filosofia, a História e a Economia.

Esses pensadores estruturaram os conceitos de socialismo científico, uma doutrina que representava o contexto político, mais conhecido como comunismo ou marxismo, onde alguns dos conceitos que representam este pensamento serão abordados a seguir, para nossa compreensão e vinculação com o processo educacional ao longo desse panorama histórico (Silva e Carvalho, 2006).

Origens e Influências

- **Socialismo utópico:** doutrina política do século XVIII e XIX, que defendia a igualdade social por meio da junção entre os setores produtivos, ou seja, entre a burguesia e a operário;

- **Idealismo de Hegel:** filosofia que afirma a existência dos objetos, independente de uma relação com o pensamento;

- **Economia política:** início do século XIX, a partir do conjunto de teorias de Adam Smith, Thomas Malthus, David Ricardo e John Stuart Mill, sintetizando o que conhecemos por Marxismo, afirmando que a característica central de qualquer sociedade está no modo de produção, variando com o contexto histórico e determinando as relações sociais. (Silva e Carvalho, 2006).

Conceitos Fundamentais da Teoria Marxista

- **Dialética:** partindo de uma concepção de diálogo, onde existe a troca de ideias e pensamentos, podendo se configurar como um método de análise da realidade, explicando como ocorrem as transformações sociais, considerando uma racionalidade que permite compreender as contradições existentes;

- **Práxis:** trata-se de uma reflexão teórica que se vincula a realidade, não é uma prática mecânica, mas que se racionaliza ao exercê-la;

- **Ideologia:** fundamental para teoria marxista aponta a dominação da classe dominante com relação ao proletariado, impedindo-o que reflita e tome consciência da submissão em que se encontra;

- **Alienação:** ocorre quando o operariado vende sua força de trabalho no mercado, resultado do seu esforço, não será mais seu, sendo controlado pelo dominante;

- **Mais-valia:** o valor que o operário cria, além da sua força de trabalho, devido a sua disponibilidade todo o tempo, produzindo muito mais do que receber;

- **Classe social e estrutura social:** a posição ocupada na estrutura social a partir da apropriação privada dos meios de produção (Silva e Carvalho, 2006).

O Materialismo e a Educação

De acordo com a consciência coletiva, determinada pela moral dominante na sociedade, representada por aqueles que detêm o poder econômico, cultural e político, acabam por sua vez, acarretando numa visão de “solidariedade” compreendida como uma organização, ou seja, a forma como as sociedades encontram-se estruturadas.

Para o materialismo histórico, faz-se necessário observarmos a realidade da sociedade com uma visão dialética, ou seja, fazendo com que o trabalho a partir de uma reflexão demonstre a liberdade que os homens possuem em criar a própria forma de existência, já que o homem acaba se tornando uma mercadoria na sociedade capitalista.

Com relação à educação, pelo fato dela ser considerada algo coletivo e não individual, não deve ser analisada sob a ótica de do privado, mas sim, do social, dependente das transformações ocorridas na estrutura econômica social, onde a educação poderá promover uma conscientização para a construção de uma nova sociedade, extinguindo a divisão de classes, vigente na sociedade moderna, principalmente, arrancando dos domínios e controle da classe dominante.

ATIVIDADE

- 1) Como identificamos a ideologia no processo de educação nas escolas?
- 2) De acordo com pensamento de Marx, a educação é uma arma valiosa. Explique.

A Sociologia de Max Weber e a educação

A Sociologia é
compreensiva.

Max Weber



Fonte: www.kdfrases.com

Com relação a Weber, seu pensamento não é algo direcionado para educação, tendo em vista, sua linha de ideias estarem mais diretamente ligada a Filosofia, a Psicologia e a Antropologia. Porém, o processo de massificação representa perfeitamente a criação de modelos existentes na educação, principalmente quando aborda conceitos como o carisma e a burocracia.

O carisma é em Weber, o contraponto para pensarmos numa “saída” de uma era submetida a “gaiola dura como aço”. Com essa noção, ele alimenta a esperança de vivermos livres das garras de um sistema que nos aprisiona. Se a educação quiser garantir uma existência saudável, devemos nos esforçar para equilibrar o jogo em que a burocracia está vencendo. Ao buscar uma integração entre o carisma e o ascetismo, ele acredita que a paixão, a serviço de uma ética da responsabilidade, possa ainda salvar o homem da imaturidade e da desumanidade, tanto das rotinas cotidianas quanto da manifestação extática irresponsável (Cf. Dow Jr., 1978, p.91). O compromisso ético do homem e, por extensão, da educação é fazer com que essa tensão se equilibre, e Weber teve essa esperança, tanto como homem quanto como acadêmico. Para isso, distingue três tipos principais de educação que, embora tenham se desenvolvido numa sequência verificável da História, não se excluem, antes se completam, permitindo-nos compreender, com propriedade, a educação moderna, segundo avalia Karl Mannheim. (Silva e Carvalho, 2006, p. 69).

ATIVIDADE

- 1) Como você compreende a burocracia e o carisma?
- 2) Para Weber, o professor deve se comportar como um verdureiro, onde a verdura vendida é feita dela o que cada um bem entende, e não, como um treinador de futebol, que direciona os jogadores a seguirem suas regras. Explique esse pensamento.



Fonte: www.sociologia.com.br

UNIDADE 3

As teorias críticas

Nesta unidade 03, como já estudamos os teóricos clássicos da Sociologia, tentaremos realizar uma interligação entre esses pensamentos tradicionais e as teorias críticas mais atuais, como o neomarxismo, a política cultural e a pedagogia do oprimido.

O Pensamento neomarxista de Apple

Com relação à teoria neomarxista, temos Michael Apple como seu representante, onde embasado nas teorias marxistas, referente à sociedade, principalmente, porque a economia de uma sociedade capitalista acaba afetando as classes sociais subordinadas em esferas como a educação e a cultura (Silva, 2013).

Desta forma, o neomarxismo possui uma preocupação em tentar evitar que ocorra uma educação mecânica e reprodutiva do pensamento dominante, onde encontra em Gramsci um aporte para compreender que o este pensamento dominante se fortalece a partir do momento em que se tem a preocupação em manter o controle social através da educação e da cultura. Uma pergunta fundamental é entender qual conhecimento pode ser considerado verdadeiro.

Sendo assim, o currículo aparece como um mecanismo para que continue se mantendo o controle do saber para as classes dominadas, concretizando uma relação de poder entre os saberes transmitidos, a estrutura escolar e o currículo, ressaltando que por outro lado, existe a resistência e a luta por uma educação que considere os conhecimentos populares e preservação da cultura de cada comunidade.

A Política Cultural do Henry Giroux

Para Giroux as críticas se concentram numa reação que envolve o empirismo e o técnico, correntes que envolvem a educação dominante, atacando também o positivismo por segregar e fragmentar o processo educacional.

Giroux afirma que ao se concentrar em aspectos burocráticos e a racionalidade, o caráter histórico, cultural, ético e político acabam perdendo espaço com relação ao conhecimento que reconheça e aplique esses pressupostos (Silva, 2013).

Na educação, uma teoria libertadora seria aquela que emancipa o estudante em sua forma de pensar, agir, conhecer e vivenciar experiências e conhecimentos que o faça participar e questionar aquilo que está posto na esfera social, como por exemplo, atividades em sala que envolva a crítica e o questionamento.

Dito isto, percebemos também uma relação de poder em preservar a cultura dominante em detrimento da cultura popular, totalmente ligadas às desigualdades existentes pelas classes sociais, onde cada cultura pretende defender uma política cultura que os favoreça.

A Pedagogia do Oprimido de Freire

A Pedagogia do Oprimido é uma obra escrita pelo brasileiro Paulo Freire, onde este busca revolucionar o processo educacional, através de uma educação de adultos partindo da cultura desses alfabetizandos, considerando a sua experiência de vida, seus conhecimentos da cultura local.

Desta forma, Paulo Freire realiza uma crítica ao ensino tradicional, onde o educando presta atenção ao educador de forma passiva e sem reflexão e/ou críticas, o que ele denomina de **Educação Bancária**, comparando ao ato de realizarmos um depósito bancário, sem que ocorra um processo dialético entre educador/educando onde ambos possam aprender juntos compartilhando dos seus saberes.

UNIDADE 4

As teorias e a educação brasileira

Relembrando um pouco de todos os conceitos e pensamentos visualizados ao longo das nossas aulas, agora chegamos ao momento de vincular tais estudos à realidade brasileira, ao longo do processo histórico, atravessando o século XIX, que foi bastante significativo com relação às mudanças, acarretando na construção de políticas públicas que contemplem tal educação.

A Formação da Educação Brasileira

A Educação Brasileira se constitui através das várias épocas com suas transições, desde a sua colonização caracterizada pela **catequese indígena** proveniente dos padres jesuítas, onde estudamos nas aulas de história da escola, caminhando através de um segundo período representado pelas vertentes de uma **Educação Religiosa e Tradicional** de leigos.

No terceiro período, consideramos o pensamento da **Pedagogia Nova e a Pedagogia Tradicional** e de um quarto período que abrange a Pedagogia Tecnicista até a atualidade, que envolve correntes do **Neoconstrutivismo, Neotecnicismo e o neo-escolanovismo**.

Apresentada essa divisão, veremos nas aulas 02 e 03, a seguir, dois textos do autor Dermeval Saviani, teórico brasileiro, que sistematizou em sua obra **História das Ideias Pedagógicas no Brasil (2007)**, como se deu e pode ser representada a periodização estruturada das ideias pedagógicas no Brasil, juntamente com os eventos que marcaram tal periodização, de acordo com contexto histórico e social da educação.

A Educação Brasileira no século XIX até os dias atuais

Periodização Preliminar das Ideias Pedagógicas no Brasil

Nessa investigação sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil, parti de uma classificação das principais concepções de educação e, guiando-me pelo próprio movimento das ideias pedagógicas, construí uma periodização preliminar, distribuindo-as em oito períodos.

Investigando a história da educação e da pedagogia, estudando as diversas correntes pedagógicas e examinando a evolução da organização escolar, foi possível, pela articulação de três níveis de análise (os níveis da filosofia da educação, da teoria da educação e da prática pedagógica), chegar à identificação das principais concepções de educação cujas características procurei explicitar em trabalhos anteriores (Saviani, 1980, 1983 e 1984). A partir desses estudos formulei, à guisa de hipótese de trabalho, a seguinte periodização das ideias pedagógicas no Brasil:

- 1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional;
- 2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional;
- 3º Período (1932-1947): Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova;
- 4º Período (1947-1961): Predomínio da influência da pedagogia nova;
- 5º Período (1961-1969): Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista;
- 6º Período (1969- 1980): Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista;

- 7º Período (1980-1991): Emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas;
- 8º Período (1991-1996): Neoconstrutivismo, Neotecnicismo, neo-escolanovismo. Que rumo tomarão as ideias pedagógicas no Brasil?

Saviani, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

Políticas Públicas na Educação Brasileira

Os eventos a partir dos quais foram definidos os marcos da periodização são os seguintes:

- **1549:** Chegada ao Brasil dos primeiros jesuítas chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega. Há, com efeito, razoável consenso entre os pesquisadores que é com a chegada dos jesuítas que tem início, no Brasil, a educação formal, sendo, portanto, a partir desse momento que podemos falar, em sentido próprio, de circulação de ideias pedagógicas.
- **1759:** Expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Instituído colégios e seminários, os jesuítas exerceram o monopólio do ensino até sua expulsão, o que confere um caráter orgânico a todo esse período marcado pelo pleno domínio das ideias pedagógicas classificadas no âmbito da concepção tradicional em sua vertente religiosa. A partir de 1759, através das reformas pombalinas da instrução pública, abre-se espaço para a circulação das ideias pedagógicas inspiradas no laicismo que caracterizou a visão iluminista.
- **1932:** Divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. A partir da década de 1920, em especial a partir de 1924, quando se deu a fundação da Associação Brasileira de

Educação (ABE), ganha força o movimento renovador postulando a superação das ideias tradicionais e sua substituição pelo ideário da pedagogia nova. A divulgação do “Manifesto” de 1932 é o marco indicador da disposição do grupo renovador de exercer a hegemonia do campo pedagógico. Entretanto, a disputa com o grupo católico revela-se acirrada, expressando um rigoroso equilíbrio de forças até meados da década de 1940.

- **1947:** Elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em decorrência do dispositivo da Constituição do Brasil promulgada em 1946, cabia ao governo central fixar as diretrizes e base da educação nacional através de lei promulgada pelo Congresso Nacional. Para cumprir essa exigência, o ministro da Educação constituiu uma comissão com a tarefa de elaborar um anteprojeto. Para integrar essa comissão, convoca as lideranças educacionais mais expressivas do país, ficando clara, pela composição da comissão, a supremacia dos representantes do movimento renovador em relação àqueles que ainda perfilavam a pedagogia tradicional.
- **1961:** Promulgação da primeira LDB. A aprovação da LDB fecha, de certo modo, a fase da predominância dos ideais renovadores. Com efeito, em razão dessa predominância, os próprios adeptos da pedagogia tradicional procuram incorporar aspectos do ideário renovador, sobretudo do ponto de vista metodológico e organizacional, como o fizeram os católicos, sem abrir mão, porém, da doutrina tradicional. Após a aprovação da LDB, ensaia-se a implantação de experiências inovadoras, mas acelera-se a crise dessa tendência articulando-se um novo ideário: a pedagogia tecnicista.
- **1969:** Entrada em vigor da lei n.5.540 (reforma universitária), regulamentada pelo decreto n.464 de 11 de fevereiro de 1969 e aprovação do parecer 252/69, que introduziu as habilitações

técnicas no curso de pedagogia. As reformas do ensino preparadas pelo governo militar decorrente do golpe de 1964 começam a ser implantadas em 1969 sob a égide da pedagogia tecnicista, que se torna a orientação oficial. Esta enfrenta, porém, a resistência de lideranças intelectuais expressivas que passam a elaborar e difundir a crítica à pedagogia oficial fortemente inspirada nas ideias constitutivas das teorias crítico-reprodutivistas.

- **1980:** Realização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE). A I-CBE pôs em evidência a necessidade já amplamente sentida no seio da comunidade educacional de se ultrapassar a denúncia e se encontrarem alternativas à pedagogia oficial, o que se traduzia na exigência de se formular uma pedagogia crítica que, entretanto, não fosse reprodutivistas.
- **1991:** Realização da sexta (e última) CBE. O encerramento da série das conferências brasileiras de educação sinalizava o início de uma nova fase em que a “realidade rebelde” lançava uma ducha de água fria no entusiasmo que acompanhou, no âmbito da comunidade educacional, a formulação e as tentativas de implantação de propostas pedagógicas críticas.
- **1996:** Realização do I Congresso Nacional de Educação (CONED) e promulgação da segunda LDB. O ano de 1996 assinala ao mesmo tempo o predomínio da pedagogia oficial sobre o movimento dos educadores e a tentativa desse movimento de rearticular-se buscando abrir novos espaços para fazer prevalecer às ideias pedagógicas que defende. Com efeito, ao arrebatando das mãos dos educadores o controle do processo de discussão e aprovação da nova LDB por meio da articulação de um novo projeto que removeu aquele defendido pelo movimento educacional organizado, o governo federal conseguiu fazer prevalecer sua visão. Em

contrapartida, ao realizar o I-CONED, os educadores manifestam a disposição de resistir às ideias pedagógicas dominantes aliando à crítica dessas ideias a formulação de alternativas de política educacional que dêem uma nova substância à prática pedagógica.

Saviani, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

Encerrada essa etapa, vamos refletir acerca de como se encontra a nossa educação e como deveremos enquanto educadores, conduzir e construir de maneira construtiva a nossa atividade docente. Bom trabalho!!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação – 22ª ed.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

CARVALHO, Alonso Bezerra de, SILVA, Wilton Carlos Lima da (Orgs). **Sociologia e Educação** – São Paulo: Avercamp, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

JAPIASSÚ, Hilton, DANILO, Marcondes. **Dicionário Básico de Filosofia – 3ª ed. rev. e ampliada** – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

MARTINS, Carlos B. **O que é Sociologia – 5ª ed.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo – 3ª ed.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1973.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** Porto Alegre: Artmed, 2001.



Capítulo 3

Teorias da Linguística I

Iara F. de Melo Martins
Maria de Fátima S. Aquino

CAPÍTULO 3

Iara F. de Melo Martins
Maria de Fátima S. Aquino

Estruturalismo e Gerativismo

APRESENTAÇÃO

Caro(a) aluno(a),

you is invited(a) now to enter the universe of the theories of linguistics. In principle, the terms here presented may seem distant from your reality. But, as the discipline progresses, you will feel more familiarized with the issues that underlie the science of language.

For it is, linguistics, in synthesis, is the scientific study of human language. In this discipline we will explore, specifically, about two great movements of linguistics: the **Estruturalismo** and the **Gerativismo**. Despite having suffered many criticisms, these two branches are extremely important in the area because they inaugurate theories that serve as a reference, even today, for the modern lines of linguistics.

The discipline **Teorias da Linguística I** has as its object of study the currents of Structuralists and Generativists, as well as the analysis of their paradigms and their contributions to the models of study of the language.

We will begin our study with the **Estruturalismo**, and with its major representative Ferdinand de Saussure, discussing his famous dichotomies: **language and speech, signifier and signified, synchrony and diachrony and syntagmatic and paradigmatic relations**.

We will explore in our study about the Generativism some theoretical concepts such as: **competence and performance, deep structure and surface, faculty of language and universal grammar**. We will also address some aspects of syntax from the generative point of view.

O movimento gerativista se apresenta com o desafio de mudar a perspectiva, proposta até então pelos estruturalistas, sobre o estudo da linguagem. O principal representante da vertente Gerativista é Noam Chomsky.

Esperamos que os conteúdos apresentados oportunizem discussões para o enriquecimento de reflexões sobre os estudos e usos da linguagem, as quais serão muito importantes para seu crescimento como aluno (a), profissional e, acima de tudo, como cidadão/cidadã.

UNIDADE I

Situando o Estruturalismo e a noção de Sistema

O estruturalismo surgiu na Europa, no século XX, em reação ao positivismo dos Neogramáticos. Trata-se de uma corrente de pensamento que se baseava na importância da “forma” e na perspectiva de que a linguagem era uma atividade com uma **estrutura** especial, ou seja, uma atividade que funcionava em **sistema**¹.

De acordo com Mateus & Villalva (2006, p.45), para os linguistas dessa corrente, o termo **estrutura** significa um “conjunto de elementos que constituem um **sistema** pelas relações que estabelecem entre si”. Assim, por exemplo, afirmar que as línguas têm uma estrutura fonológica significa que se servem de um conjunto de sons que funcionam nas palavras por contraste e na relação de uns com os outros.

O conceito de **estrutura** está bastante presente nos trabalhos dos linguistas da época, motivando a criação de métodos e técnicas de descrição e análises de dados. Os dados em que assentam as descrições das línguas constituem o *corpus* que, na perspectiva estrutural, deve ser recolhido junto aos falantes.

Na Europa e nos EUA, é notório os bons resultados da investigação realizados através da descrição das línguas, com metodologias de trabalho claras e **sistemáticas**, e que se tornaram visíveis no efetivo progresso do conhecimento linguístico. No Brasil, nos anos 60, destacou-se Joaquim Mattoso da Câmara Jr., que mais tarde seria um dos criadores do Setor de Linguística do Museu Nacional.

¹ O trabalho de Saussure instaura, com efeito, uma ruptura com a linguista comparatista de sua época, propondo uma abordagem descritiva e sistemática e não histórica.

É fato que a afirmação do conceito de **estrutura** remete frequentemente àquele de **sistema**, tanto que existe de um a outro uma dinâmica de mútua remissão. Entretanto, é preciso lembrar que na teoria linguística, a circulação do **conceito de sistema precede o emprego do conceito de estrutura**.

A noção de língua como **sistema** é, pois, antiga, já presente em Aristóteles. Elaborada pelos estóicos, a língua atinge seu ponto alto na gramática especulativa do século XII. De acordo com Paveau & Sarfati (2006, p.77), a noção de **sistema** não é, portanto, nova no momento em que Saussure ministra seus cursos, mas o que ele inaugura “é a ideia de que as unidades da língua são definíveis, não pela sua descrição isolada e diacrônica, mas pelo seu lugar e suas relações no interior do sistema”.

Lidar, dessa forma, com **a língua na perspectiva estruturalista é tratá-la de modo abstrato, considerando-o objeto único de investigação**. O foco da atenção é tão somente a própria estrutura linguística isolada de todas as interferências comunicativas (*quem, como, quando, ou para que usamos a língua*).

Saussure, o precursor do estruturalismo, enfatizou, então, a ideia de que a língua é um **sistema**, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente. À geração seguinte coube, todavia, observar mais detalhadamente como o sistema se estrutura: daí o termo “**estruturalismo**”.

O **estruturalismo** apresenta duas vertentes: o **Europeu** e o **Americano**.

Na primeira vertente, destacam-se os conceitos, propostos pelo linguista **Ferdinand de Saussure** (1857-1913), que foram largamente explorados primeiro pela fonologia de Praga² e, depois, no interior da corrente estruturalista, por outras disciplinas como Antropologia (Lévi-Strauss), Filosofia (Althusser), Psicanálise (Lacan), Semiótica (Barthes) e na Psicologia (Piaget).

² Das escolas mais importantes da Europa, é importante destacar a Escola de Praga ou Círculo de Praga pela relevância dos estudos desenvolvidos principalmente da parceria entre os russos Jakobson e Trubetskoy, uma vez que é dela que surgem os estudos da fonologia.

Por essa grandiosa contribuição no quadro das ciências humanas, o desenvolvimento da linguística estrutural representa um dos acontecimentos mais significativos do pensamento científico do século XX.

Nos Estados Unidos da América, na segunda vertente, destaca o linguista **Leonard Bloomfield** (1887-1949). Foi a teoria do comportamento, que relacionava estímulo e resposta, o instrumento que os linguistas norte-americanos usaram para explicar o funcionamento da linguagem.

Vejamos algumas informações sobre esses dois grandes representantes do estruturalismo:

Ferdinand Saussure



<http://www.biografiasyvidas.com>

Ferdinand de Saussure – (1857- 1913). Foi um linguista e filósofo suíço, cujas elaborações teóricas propiciaram o desenvolvimento da linguística enquanto ciência autônoma. Seu pensamento exerceu grande influência sobre o campo da teoria da literatura e dos estudos culturais. Saussure entendia a linguística como um ramo da ciência mais geral dos signos. Seus conceitos serviram de base para o desenvolvimento do estruturalismo no século XX.

Leonard Bloomfield -- (1887-1949). Foi considerado o fundador da linguística estrutural norte-americana. É mais conhecido pelo seu compromisso com a linguística como uma ciência independente, e sua insistência no uso de procedimentos científicos. No início de sua carreira foi influenciado pelo Behaviorismo,

Leonard Bloomfield



uma escola psicológica baseada no estudo objetivo do comportamento. Ele fundamentou seu trabalho, especialmente pela aproximação do significado com os princípios behavioristas. Seu trabalho principal, *Language* (Linguagem) (1933), é considerado por muitos como o texto clássico de linguística estrutural.

A vertente Estruturalista Europeia

O texto fundador da linguística moderna é o *Curso de Linguística Geral* (doravante CLG), publicado em 1916 pelos alunos de Saussure - Charles Bally e Albert Sechehaye. Esse texto é, na verdade, uma edição elaborada a partir de notas redigidas por esses estudantes que haviam frequentado os três cursos ministrados pelo mestre na Universidade de Genebra entre 1907 e 1910.

No CLG encontramos os conceitos fundamentais do modelo teórico estruturalista. Esse modelo apresenta a **língua como um sistema articulado, uma estrutura** em que, tal como no jogo de xadrez (Saussure utiliza abundantemente essa analogia), o valor de cada peça não é determinado por sua materialidade, mas é instituído no interior do jogo.

Martelotta (2008, p.114) esclarece que no jogo de xadrez pouco importa se as peças são de ferro, madeira, vidro ou marfim. O que importa, na verdade, é a possibilidade de darmos andamento ao jogo que “depende exclusivamente da nossa compreensão de como as *peças* se relacionam entre si, das *regras* que as governam, da função estabelecida para cada uma delas e em reação às demais”.

Pensar a estrutura linguística tal qual um jogo de xadrez, como Saussure propõe, é entender que a comunicação se realiza porque conhecemos as **regras da gramática**³ de uma determinada língua. Isto é, conhecemos as

³ O termo *gramática*, aqui, não é aquele utilizado como o conhecimento acerca das regras **normativas** estabelecidas por um grupo de estudiosos em um determinado momento da história. Pois se assim fosse, aqueles que desconhecassem tais regras não se comunicariam.

peças disponíveis do jogo, suas possibilidades de movimento, como elas se organizam e se combinam.

Desta forma, o que regula o funcionamento das unidades que compõem o sistema linguístico não são os gestos, os sons, os movimentos labiais etc, mas as normas/regras que internalizamos muito cedo. Trata-se de um **conhecimento adquirido no social**, na relação que mantemos com o grupo de falantes do qual fazemos parte. Assim, a abordagem estruturalista entende que a língua é forma (estrutura), e não substância (a matéria a partir da qual a língua se manifesta).

Outros conceitos fundamentais do modelo teórico estruturalista estão presentes no CLG. Embora não haja menção ao termo **dicotomias**⁴ no *Curso*, é assim que se costumam chamar os quatro pares de conceitos que evidenciam a criação de um novo objeto teórico para a linguística. São eles: Língua e Fala, Significante e Significado, Sincronia e Diacronia, e, Paradigma e Sintagma. Vamos estudar, aqui, cada um deles separadamente.

Língua e Fala

(Saussure, 1969, p.26-28)

Comentamos, anteriormente, sobre a definição da língua como sistema. É importante recuperar essa informação tendo em vista que é a partir dela que Saussure define um novo objeto de estudo para a Linguística (Saussure, 1969, p.28).

Para esse autor, **língua** (ou *langue*, nos termos saussurianos) opõe-se a **fala** (ou *parole*, nos termos saussurianos), porque a língua é coletiva, sistemática e a fala é particular e assistemática. Desta forma, a língua é um dado social e a fala é um dado individual.

⁴ O termo dicotomia designa a divisão lógica de um conceito em dois, de modo que se obtenha um par opositivo, como *língua* e *fala*, *motivado* e *arbitrário*, *sincronia* e *diacronia* etc.

A língua não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem – veremos sobre isso com mais detalhe no tópico sobre gerativismo - e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo grupo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. **A linguagem é multiforme e heteróclita; a língua, ao contrário, é um todo por si e é a parte social da linguagem,** exterior ao indivíduo.

O caráter social da língua decorre, de acordo com Martelotta (2008, p.116), do entendimento de Saussure de que a **língua** é um “sistema depositado virtualmente nos cérebros de indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade linguística”. A **fala**, por outro lado, se distingue da língua por ser “um ato individual de vontade e de inteligência”. Ou seja, é a maneira pessoal de atualizar esse sistema.

Assim, na dicotomia língua e fala, Saussure nos informa que os fatos de **língua dizem respeito à estrutura do sistema** linguístico e os fatos de **fala dizem respeito ao uso desse sistema**. Os indivíduos que utilizam a fala o fazem sempre por iniciativa pessoal, mas sua ação verbal só tem os efeitos que tem pela existência de um sistema que os usuários compartilham com os outros membros da comunidade linguística de que fazem parte.

Em Paveau & Sarfati, (2006, p.68) encontramos um quadro resumo das distinções que Saussure estabelece entre a língua e a fala:

LÍNGUA	FALA
• Social	• Individual
• Essencial	• Acessório mais ou menos acidental
• Registrada passivamente	• Ato de vontade e de inteligência
• Psíquica	• Psicofísica
• Modelo coletivo	• Não coletivo

A partir do quadro, visualizamos as diferenças entre língua e fala. Contudo, é importante frisar que as mudanças no sistema podem advir de influências da fala. Martelotta (2008, p.84) acrescenta um pertinente exemplo do aparecimento dos sons palatais /lh/ e /nh/ no sistema linguístico do português: “Quando essas consoantes eram seguidas de uma semivogal /i/, elas palatalizavam-se na fala e, aos poucos essa palatalização passou a fazer parte do sistema da língua”. Então, temos *colier* – *colher*, *mulier* – *mulher*, *filiu* – *filho*. Essas produções de sons ocorreram na fala e alteraram o sistema fônico porque adquiriram um valor diferencial, isto é, distinguem novas palavras como *mala* de *malha* e *mana* de *manha*.

Precisamos mencionar, então, que existe uma **estreita ligação entre língua e fala** porque a) a língua é necessária para que a fala seja compreensível e para que o falante, conseqüentemente, possa vir a atingir os seus objetivos comunicativos; e b) a língua só se estabelece a partir das manifestações concretas de cada ato linguístico.

Essa distinção entre a língua e a fala e a **decisão de fazer da língua o objeto de estudo da linguística** levam Saussure a **privilegiar a análise da língua** em detrimento ao estudo da fala. O mestre de Genebra ainda adverte que é a língua em suas manifestações orais, e não escrita, que deve ser o objeto da linguística.

Significante e Significado

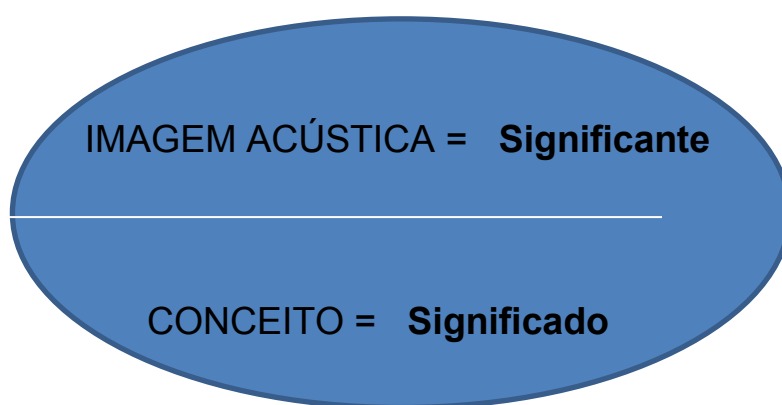
(Saussure, 1969, p.79-93)

Tendo em vista que já compreendemos que a língua representa uma estrutura, um conjunto de elementos solidários, é importante agora conhecer a natureza desses elementos. Saussure afirma que a **língua é um sistema de signos**. Mas o que é signo?

O signo⁵ é a unidade constituinte do sistema linguístico. O signo linguístico não é uma coisa⁶ e uma palavra, mas uma **imagem acústica/significante** a um **conceito/significado**.

O signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica formada de duas partes inseparáveis, e estão ligadas, em nosso, cérebro, por um vínculo de associação. Podemos observar esse vínculo através da comparação, por exemplo, entre a língua e a folha de papel. Ou seja, cada uma das faces da folha estaria relacionada ao significante e significado. Vejamos a figura abaixo:

SIGNO LINGUÍSTICO



⁵ Ao estudo do signo de um modo geral, Saussure (1969, p.23-24) chamou Semiologia. Mostrou que, em sua época, essa ciência geral dos signos ainda não existia, mas precisaria ser criada. Sem dúvida, muitos semiólogos, em especial Roland Barthes, cuidaram de estabelecer as bases dessa ciência no decorrer do século XX.

⁶ Saussure alerta para o erro de pensarmos, comumente, que há primeiro as coisas do mundo e depois aparecem as palavras para nos referirmos a elas. Com a definição de signo, está demonstrada que a relação não é esta - entre palavras e coisas - mas sim entre uma imagem acústica e um conceito. Logo, é a partir de uma língua que se veem as coisas do mundo e não o contrário.

O **significante/imagem acústica** consiste numa sequência de fonemas. Mas, não pode ser confundido com som material, algo puramente físico. Conforme Martelotta (2008, p.119), o significante deve ser identificado “com a impressão psíquica desse som, a representação da palavra enquanto fato de língua virtual, estando a fala absolutamente excluída dessa realidade”, como acontece, por exemplo, com a sequência “casa”.

A outra parte do signo, o **significado/conceito**, representa o sentido que é atribuído ao significante. O sentido, por exemplo, que atribuímos ao significante “casa”, mencionado anteriormente, como “construção que se destina a habitação”.

Desta forma, um conceito, ou seja, um significado, é uma ideia que modela um determinado modo de compreender as coisas. De acordo com Fiorin (2002, p.86), esse conceito deve, “necessariamente, estar relacionado a um meio de expressá-lo. É preciso, assim, **relacionar o conceito a uma imagem acústica**, isto é, a um significante.”

Podemos entender, então, que o **signo**, unidade constituinte do sistema linguístico, resulta da associação de um **conceito/significado** com uma **imagem acústica/significante**. Esses dois elementos estão intimamente ligados e um reclama o outro. Estão, pois, estabelecidos os elementos que formam o sistema da língua.

Na continuação do Curso de Linguística Geral, Saussure desenvolve dois princípios para o estudo do signo: a **arbitrariedade do signo** e a **linearidade do significante**. Vejamos, a seguir, o primeiro princípio:

a) Arbitrariedade do signo

Como a linguagem é uma faculdade do ser humano, a suposição geral é que a estrutura linguística revela as propriedades da conceitualização humana do mundo ou as propriedades da mente. Assim sendo, é costume dizer que a linguagem é um sistema de representação. Ela representa seres inanimados e animados, sentimentos, eventos do mundo real ou de ficção.

Todavia, afirmar que a linguagem é um sistema de representação **não significa dizer que as palavras sejam apenas etiquetas que colocamos sobre as ideias das coisas, mas sim que os falantes de uma língua fazem “recortes formais” do mundo** a partir de pontos de vista ligados à sua percepção, cultura, condição social e interação discursiva.

Essa, então, é uma querela antiga, desenvolvida pelos filósofos gregos que desejavam entender por que as coisas tinham o nome que tinham, e se as palavras imitavam as coisas ou se os nomes eram dados por pura convenção.

As especulações, portanto, para explicar a origem da linguagem, da mudança e da diversidade linguística e como a língua refere-se ao mundo, registradas no diálogo *O Crátilo*, de Platão, chegaram a dividir esses filósofos em **naturalistas e convencionalistas**.

Conforme Oliveira (1996, p.18), os **naturalistas** afirmavam que as palavras eram, de fato, apropriadas por natureza às coisas que elas significavam, isto é, a “coisa tem nome por natureza”. **As palavras então, para os naturalistas, refletem, por natureza, a realidade que nomeiam.** Os **convencionalistas**, por outro lado, defendiam que **tudo na língua era fruto da convenção e do uso, mero resultado do costume e tradição**. Logo, o significado das palavras, para eles, resulta de um acordo entre os homens.

Essa controvérsia é retomada por Saussure, no Curso de Linguística Geral, quando adota posição favorável à concepção convencionalista, reafirmando o traço da **arbitrariedade da língua** e a total independência existente entre a sequência de sons que constitui uma palavra e o seu conteúdo semântico. O autor apresenta, como prova do seu princípio, a diferença existente entre as várias línguas em que formas diversas expressam um mesmo conceito.

O signo linguístico, portanto, para Saussure é arbitrário, cultural. Mas o que é arbitrário? **Arbitrário é o contrário de motivado**. Isto é, não há nenhuma relação necessária/motivada entre o som e o sentido. Não há nada no significante que lembre/motive o significado. Arbitrário significa, então, imotivado.

A palavra, por exemplo, “casa” em inglês é *house*, e *maison*, em francês. Verificamos que nos sons *casa*, *house* e *maison* não há nada que lembre o significado “construção que se destina a habitação”. Assim, não existe uma relação natural entre a sua imagem acústica e o sentido, **revelando a arbitrariedade dessa relação que é convencional**, ou seja, repousa numa espécie de acordo coletivo entre os falantes.

O que dizer, então, da **existência das onomatopeias** (como “bem-te-vi”, som do pássaro ou “tique-taque”, ruído de um relógio funcionando) e das exclamações (como ai! ah!) que ferem o princípio da arbitrariedade por apresentarem certa motivação?

É preciso dizer que as **onomatopeias variam de língua para língua e não imitam tão naturalmente os sons**, como nos querem fazer acreditar. Essas sequências de sons imitativas não são idênticas em todas as línguas porque sofrem coerções fonológicas próprias, específicas. Segundo Paveau & Sarfati (2006, p.74), “a exclamação *ai* do português, por exemplo, diz-se em francês “ouah-ouah”, e em alemão “wauwau””.

O próprio Saussure, para atenuar o princípio da arbitrariedade do signo, faz uma distinção entre o que é **absolutamente arbitrário** e o que é **relativamente arbitrário**. Um signo como “casa” é absolutamente arbitrário, porque não há nenhuma motivação que una o significante ao significado.

Entretanto, um signo como “*dezenove*” lembra os dois signos que o compõem: *dez* e *nove*. Conforme podemos observar em Fiorin (2002, p.61), “como o significado de *dezenove* é “dez + nove” e o significante é composto dos signos *dez* e *nove*, ele é relativamente motivado”. Porém, os signos *dez* e *nove* são absolutamente arbitrários, imotivados como o signo “*casa*”.

A relativa motivação pode, ainda, ser flagrada em alguns signos como as árvores frutíferas *laranjeira* e *bananeira*, que derivam de “laranja” e “banana”, respectivamente, acrescido do sufixo *-eira*. Em *laranjeira* e *bananeira* conseguimos, pois, reconhecer outros signos que guiam nossa compreensão porque há um laço de motivação entre o significante e o significado.

De fato, a **noção de arbitrariedade** está ligada, ainda, a essas duas características fundamentais do CLG:

- o aspecto social da língua (como os signos são arbitrários, o sistema é validado pelo consenso social) e
- a consideração das mudanças linguísticas (como o laço entre significante e significado não é natural, os signos podem se modificar).

b) Linearidade do significante

Há uma última observação a respeito do signo linguístico. Saussure chama a atenção para o caráter linear do significante. Porém, esse segundo princípio saussuriano é menos claro no CLG, exposto mais objetivamente do que o anterior.

É importante notar que a **arbitrariedade concerne ao signo** e a **linearidade concerne somente ao significante**: trata-se, portanto, somente das imagens acústicas.

O CLG informa que sendo o significante de natureza auditiva, faz com que ele se desenvolva no tempo. O significante, então, tem duas características que toma do tempo: a) **representa uma extensão** e b) **essa extensão é uma linha**. A escrita, por exemplo, ao representar a fala, representa essa linearidade no espaço. (FIORIN, 2002, p.65)

A linearidade é uma característica das línguas⁷ naturais uma vez que não se pode produzir mais de um elemento linguístico ao mesmo tempo. Um som precisa vir depois do outro, uma palavra depois da outra, numa

⁷ Há linguagens, porém, como a pintura cujos significantes não são lineares e podem se apresentar simultaneamente para quem vê um quadro ou gravura.

sucessão temporal ou espacial, e não dois sons ao mesmo tempo ou duas palavras simultaneamente.

Esse princípio é extremamente importante para a segmentação dos encadeamentos da língua. A partir dele, Saussure desenvolverá, posteriormente no CLG, duas noções fundamentais: a de sincronia e de relações sintagmáticas. Vejamos, na próxima unidade, essa dicotomia: sincronia e diacronia.



DICA: Com o término dessa unidade, faça um resumo pessoal, com suas próprias palavras, de todos os conteúdos aqui apresentados.

ATIVIDADES

- 1) O objeto da linguística é a língua e não a linguagem. Com efeito, a linguagem é uma faculdade humana, muito mais vasta e menos específica que a língua. Comente a afirmativa Saussuriana (1969, p.66) sobre a definição de língua: “produto social cuja existência permite ao indivíduo o exercício da faculdade da linguagem”.
- 2) Diferencie Língua e Fala, apresentando seus conceitos.
- 3) Explique o que significa Signo Linguístico, especificando os elementos que o constituem (significante e significado).
- 4) Faça um resumo destacando as duas características do signo linguístico: arbitrariedade e linearidade.

UNIDADE II

Sincronia e Diacronia⁸

(Saussure, 1969, p.94-116)

Seria um equívoco pensar que os estudiosos da língua anteriores a Saussure nunca pensaram em descrever o estágio a que uma determinada língua tinha chegado em algum momento de sua história – **SINCRONIA**, ou que se limitaram a considerar as mudanças que a língua sofre ao longo do tempo – **DIACRONIA**.

Já no início do século XIX, a investigação acerca da linguagem foi nitidamente de **caráter histórico**, uma vez que sua tarefa seria estudar as transformações/mudanças das línguas em busca de explicações e formulações de regras dessas línguas. Assim, a geração dos neogramáticos⁹ procurou mostrar que a **mudança das línguas** possui uma regularidade não dependendo da vontade dos homens.

As semelhanças encontradas, nessa época, entre determinadas línguas levaram os pesquisadores a acreditar na existência de **parentescos entre elas**. As investigações, segundo Martelotta (2008, p.117), passaram a ter como um de seus principais objetivos “o agrupamento dessas línguas em *famílias*, o que acontecia através de um método de estudo chamado **histórico-comparativo**”. Comparativo porque sua metodologia de trabalho estava

⁸ De acordo com Fiorin (2002, p.70), Sincronia, do grego *syn* “juntamente” e *chrónos* “tempo”, significa “ao mesmo tempo”, e diacronia, do grego *día* “através” e *chrónos* “tempo”, quer dizer “através do tempo”

⁹ O termo *neogramáticos* é uma tradução do termo original alemão – *Junggrammatiker* – que significa “jovens gramáticos”, cujas perspectivas desenvolveram sob um ponto de vista eminentemente histórico, durante o final do século XIX e a primeira metade do século XX.

baseada na comparação entre fenômenos linguísticos que se realizavam em línguas diferentes.

Em Fiorin (2002, p.78) flagramos as **semelhanças** sistemáticas, entre línguas distintas, através dos exemplos: na palavra *pai* do português, que é *padre* em espanhol, *père* em francês e *padre* no italiano. Percebemos, então, que há um “**grau de parentesco**” entre elas. Pelo trabalho comparativo, é possível reconstruir o **percurso histórico** dessas línguas, ou seja, é possível determinar como uma língua muda através do tempo, transformando-se em outras línguas.

A essa linguística, que trabalha com mudanças que ocorrem nas línguas através do tempo, Saussure chamou de linguística **diacrônica**. De acordo com Paveau & Sarfati (2006, p.79), o estudo diacrônico contempla, “as relações que unem termos sucessivos não percebidos por uma consciência coletiva e que se substituem uns aos outros sem formar sistema entre si.” **A trajetória de mudança**, do latim ao português, *pane* > *pãe* > *pão* caracteriza-se como um exemplo da abordagem diacrônica.

Contrariamente ao estudo da mudança linguística, o ponto de vista **sincrônico** se ocupará das relações lógicas que unem os termos coexistentes e que formam sistema, tais como são percebidos pela consciência coletiva. Isto é, o estudo sincrônico tem como finalidade a **descrição** de um **determinado estado de uma língua em um determinado momento no tempo**. Citamos, por exemplo, o uso variável de “ter” e “haver” (“**tinha/havia** alunos na sala”) no português atual do Brasil, uma vez que esses dois termos coexistem em uma mesma época.

Para explicar a **distinção entre sincronia e diacronia**, Saussure retoma a metáfora do jogo de xadrez, esclarecendo que numa partida, qualquer posição é independente de suas posições anteriores. É totalmente indiferente que se tenha chegado a ela por um caminho ou outro. Assim, uma pessoa que acompanhou toda a partida não tem a menor vantagem sobre o curioso que vem espiar o estado do jogo no momento crítico, pois é inútil recordar as jogadas anteriores.

Essa metáfora pode ser relacionada com o “jogo” da língua, uma vez que não é necessário se informar sobre a origem, ou a versão antiga, de qualquer termo da língua para a efetiva comunicação. É preciso, sim, conhecer/dominar, ainda na infância, as relações dos termos no sistema, as regras da língua que ouvimos à nossa volta.

Saussure não abandonou/excluiu a linguística diacrônica, como grande parte dos críticos sugeriu. Mas seu ensinamento no CLG, **que valorizou na língua tudo aquilo que é sistemático**, acabou por dar aos **estudos sincrônicos uma posição de destaque**. Ou seja, para o mestre de Genebra, o linguista deve estudar **principalmente o sistema da língua**, observando como se configuram as relações internas entre seus elementos em um **determinado momento do tempo**.

Logo, as gerações posteriores a Saussure, conforme citam Mussalim & Bentes (2004, p.67), “não só aceitaram o desafio de descrever as línguas estudadas mediante cortes “sincrônicos”, mas também começaram a interessar-se por línguas difíceis de abordar de um ponto de vista histórico”. Dois objetivos, então, foram contemplados: **a) estudar as línguas como se fossem completamente desconhecidas e b) olhar para a história dessas línguas como uma sucessão de sincronias**.

Essa mudança de perspectiva fez com que os estudos da língua fossem tipicamente **sincrônicos**, em comparação com que havia acontecido no século XIX, que eram predominantemente **diacrônicos**. É importante ressaltar que Saussure **não apenas** acrescentou o ponto de vista sincrônico, mas reformulou outro já existente, o diacrônico.

Resumindo a querela, Saussure, ao definir a língua como sistema e ao pensar a **sincronia como o estudo de um sistema num dado momento do tempo**, abre caminho para a **redefinição** também do **conceito de diacronia**, que vai ser entendida como a sucessão de diferentes sistemas ao longo do tempo. A diacronia passa a ser, então, a **sucessão de sincronias**.

Relações Sintagmáticas e Relações Paradigmáticas

(Saussure, 1969, p.142-147)

Nosso quadro, das dicotomias saussurianas, não estaria completo se não mencionássemos uma última oposição: sintagma *versus* paradigma.

Como vimos anteriormente, a língua é um sistema. Então, é importante compreender a forma como as unidades constitutivas desse sistema encontram-se **relacionadas** umas às outras. Ou seja, resta explicar, agora, seu funcionamento para compreender “a vida da língua” (SAUSSURE, 1969, p.142).

Começemos por entender, pois, que o signo linguístico representa uma extensão, que ao ser transmitido, ele constitui uma sequência cuja dimensão só pode ser mensurável linearmente. Em virtude do caráter linear, não é possível que os signos linguísticos ocorram simultaneamente na cadeia da fala - Decorre daí o caráter linear da linguagem.

Desta forma, as relações sintagmáticas, que decorrem do caráter linear da linguagem, dizem respeito às **articulações entre os sintagmas** e relacionam-se às diversas possibilidades de combinação entre essas unidades.

Mas o que é **sintagma**? De acordo com Paveau & Sarfati (2006, p.82), o termo “sintagma” designa “**toda sequência linguística, da palavra à frase, composta de duas ou várias unidades consecutivas**”.

Por englobar níveis de análise diferentes - fonológico, morfológico e sintático - Martelotta (2008, p.121) assevera que a noção de sintagma deve ser entendida de uma maneira ampla, vejamos:

- a) **Nível fonológico** – as unidades combinam para formar as sílabas. Lembrando, apenas, que a língua portuguesa não admite sílaba formada sem a presença da vogal. Ou seja, a vogal deve ser o centro da sílaba. Exemplos: ma (CV) – la (CV), mar (CVC), lá (CV)- pis (CVC).

- b) **Nível morfológico** – os morfemas se juntam para formar a palavra, ou sintagma vocabular. Às restrições impostas pelas regras do sistema linguístico é com relação à posição dos afixos. Prefixos e sufixos respectivamente antecedem e sucedem o radical. Exemplos: in- (prefixo), feliz (radical), mente (sufixo)
- c) **Nível sintático** – as palavras se combinam para formar frases, por exemplo: A garota (Sintagma Nominal) - gosta de sorvete (Sintagma Verbal). Não é permitida, na língua, porém, a construção de frases do tipo: “De gosta sorvete garota a”.

As **relações sintagmáticas**, do grego *syntagma* (Saussure, 1969 p.143), que quer dizer “coisa posta em ordem”, são dotadas das seguintes **características**:

- a) Trata-se de relações *in praesentia*, isto é, que repousam sobre elementos efetivamente presentes na cadeia da fala;
- b) A sucessão dos elementos segue uma ordem cristalizada – no português, como visto acima, o prefixo virá sempre à esquerda do radical;
- c) O número dos elementos é limitado: um sintagma não pode articular um número infinito de elementos.

É válido mencionar a **possibilidade de variadas associações sintagmáticas** que o locutor poderá exercer quando fala. O Hino Nacional Brasileiro, repleto de complexas construções sintáticas, é um exemplo da possibilidade de manejo dos sintagmas.

Além das relações sintagmáticas, que dizem respeito à distribuição linear das unidades na estrutura sintática, as línguas apresentam relações paradigmáticas ou associativas.

As **relações paradigmáticas**, do grego *paradéigma*, que significa modelo, exemplo, manifestam-se, de acordo com Martelotta (2008, p.121), como “relações *in absentia*, pois caracterizam a **associação/seleção** entre um

termo que está presente em um determinado contexto sintático com outros que estão ausentes desse contexto”.

Assim, a palavra “ferreiro”, por exemplo, está associada a elementos como “ferro”, “ferradura”, “ferragem” a partir do **radical** que está na base desses elementos. Por outro lado, se tomarmos como base o **sufixo -eiro**, podemos organizar uma outra série de relações paradigmáticas: “padeiro”, “sapateiro”, “açougueiro”, entre outros.

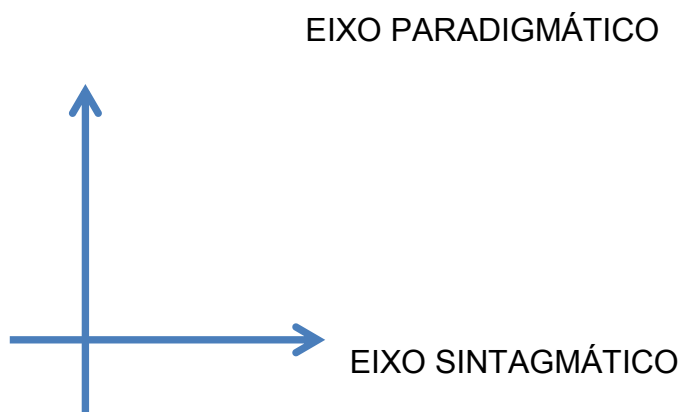
É importante destacar, também, que as **relações paradigmáticas** podem se organizar em **séries** construídas segundo o tipo de relação decorrente da semelhança de **significado**: por exemplo, a série “ensino”, “instrução”, “aprendizagem” e “educação” etc.

As **relações paradigmáticas/associativas** são dotadas das seguintes **características**:

- a) Trata-se de relações *in absentia*, isto é, sem presença efetiva na fala, porque é estabelecida na memória;
- b) A ordem de sucessão é indeterminada, uma vez que não há nenhuma imposição de linearidade;
- c) O número dos elementos é indeterminado.

Podemos esclarecer, então, que há uma diferença entre as relações sintagmáticas e as paradigmáticas. Nas primeiras – **sintagmáticas**, por relacionar no mínimo dois elementos linguísticos, esses elementos encontram-se em **presença** um do outro. Já nas relações **paradigmáticas**, porque dizem respeito à seleção entre elementos, o elemento selecionado **exclui** os demais elementos da relação.

As relações sintagmáticas e as relações paradigmáticas ocorrem concomitantemente na língua e nos permitem compreender melhor o porquê da língua ser um sistema e não uma mera reunião de elementos. É fato afirmar, pois, que a linguagem apresenta dois eixos: um **eixo de seleção/paradigma** (vertical) e um eixo de **combinação/sintagma** (horizontal), vejamos abaixo:



Ao estabelecer a dicotomia sintagma *versus* paradigma, Saussure definiu, respectivamente, as **relações de combinação e as relações de seleção entre os elementos linguísticos**. Na poesia “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade, Fiorin (2002, p.90) exemplifica essa dinâmica quando cita que no eixo sintagmático “João amava Teresa” há uma combinação dos elementos linguísticos. Já no eixo paradigmático, para cada posição do sintagma, outros elementos podem ocupar essa posição como “João/Raimundo/Joaquim amava Teresa”.

Tendo como base uma **perspectiva estruturalista**, podemos concluir, portanto, que o que permite o funcionamento da língua é o sistema de valores constituído pelas **seleções (no eixo paradigmático) e combinações (no eixo sintagmático)** flagradas entre as unidades linguísticas.

Finalizando essa seção, constatamos que **as principais ideias formuladas por Saussure**, língua e fala, significante e significado, sincronia e diacronia e relações sintagmáticas e paradigmáticas, ao mesmo tempo que representaram o **alicerce da linguística** estrutural, **fundaram a linguística moderna**.

A vertente Estruturalista Americana

Quando falamos em “estruturalismo americano” pensamos num vasto espectro de trabalhos que foram realizados nos Estados Unidos da América entre as décadas de 1920 e 1950.

Os pesquisadores desse período sentiram-se comprometidos em realizar, diante das línguas a serem estudadas, **uma tarefa eminentemente descritiva**. Entre os principais interesses que marcaram o estruturalismo americano costuma-se incluir o projeto exaustivo de descrição das línguas indígenas do continente.

Como mencionamos anteriormente, **o estruturalismo americano não se reconheceu como saussuriano**, pois sua referência intelectual foi Leonard Bloomfield. De acordo com Mussalim & Bentes (2004, p.78), em sua obra mais influente, “Language” Bloomfield defendia explicitamente que “as únicas generalizações úteis a respeito da linguagem são de ordem indutiva”. Essa era uma maneira de **evitar que os linguistas tentassem dominar os dados por meio de sua intuição pessoal**, sem confirmação empírica.

Podemos também destacar, aqui, outro pressuposto da linguística descritiva americana que é a crença de que a propriedade que melhor define uma unidade linguística é a **maneira como essa unidade se combina com as demais na cadeia falada**. Segundo Mussalim & Bentes (2004, p.79), essa “propriedade, conhecida pelo nome técnico de **distribuição**, teve um papel central na linguística descritiva americana”.

E é ainda considerando a distribuição que se chega ao modelo de sentença mais importante nessa “corrente”, que é o **modelo de constituintes imediatos**, que leva a representar a estrutura da sentença através de árvores sintagmáticas. Assim, uma frase é o resultado de diversas camadas de constituintes. Por exemplo, a estrutura da frase “A menina ganhou um livro” é descrita como a **combinação de dois constituintes**: um sintagma nominal (“a menina”) e um sintagma verbal (“ganhou um livro”).

Logo, as ideias mais prestigiadas, desenvolvidas e sistematizadas por Bloomfield, são conhecidas pelo rótulo de *distribucionalismo* ou *linguística distribucional*. Reforço, novamente, que a teoria da linguagem proposta por Bloomfield é apresentada de maneira independente do pensamento de Saussure. O objetivo da sua teoria é, então, a elaboração de um sistema de conceitos aplicáveis à descrição sincrônica de qualquer língua.

Conforme Martelotta (2008, p.123), a **teoria formulada por Bloomfield parte dos seguintes pressupostos:**

- Cada língua apresenta uma estrutura própria/específica;
- Essa estruturação é evidenciada a partir de três níveis dispostos hierarquicamente: o fonológico, o morfológico e o sintático;
- A descrição de uma língua deve começar pelas unidades mais simples para as mais complexas;
- Cada nível é constituído por unidades do nível imediatamente inferior: as construções são sequências de palavras, sequências de morfemas e sequências de fonemas;
- Na descrição é necessária a objetividade. Então, se exclui o estudo da semântica do escopo da linguística.

Bloomfield propõe, ainda, que o processo de combinação de unidades para formar construções é guiado por leis próprias do sistema linguístico. Isto quer dizer que enquanto **determinadas construções são permitidas, outras são totalmente bloqueadas na língua**. Na língua portuguesa, por exemplo, seria totalmente bloqueada uma construção do tipo “bolo menina de gosta comer a”.

Assim, para estudarmos uma **língua, de acordo com a concepção da linguística distribucional**, é importante:

- a) Constituição de um *corpus*. Ou seja, a reunião de um conjunto variado de enunciados efetivamente produzidos por usuários de uma língua em um determinado momento;
- b) A partir desse *corpus*, a elaboração de um inventário que permita determinar as unidades básicas em cada nível de análise;

- c) Verificação das leis de combinação de elementos de diferentes classes;
- d) Exclusão das indagações sobre os significados dos enunciados que compõem o *corpus*.

Observamos que essa postura mecanicista, presente na linguística de Leonard Bloomfield, tem como base a psicologia behaviorista - bastante difundida nos Estados a partir de 1920 - cujo maior representante era Skinner.

Pela confiança que os linguistas tinham, portanto, nos **dados do corpus**, representando o trabalho como uma **construção indutiva**, dando atenção prioritária à **distribuição**, a linguística descritiva americana criou um tipo de ciência que valorizava a singularidade das línguas. Esse contexto marcou o estruturalismo dos Estados Unidos, diferenciando-o da linguística europeia.



DICA: Após a leitura dessa unidade, destaque os pontos que merecem maior aprofundamento e faça as leituras sugeridas abaixo.

ATIVIDADES

- 1) Diferencie Sincronia e Diacronia, apresentando seus conceitos.
- 2) Explique, dando exemplo, o princípio Saussuriano de que todo mecanismo linguístico repousa sobre as duas relações: Sintagmáticas e Paradigmáticas.
- 3) Apresente duas características da linguística descritiva Americana (distribucionalismo) que fazem dela uma vertente do estruturalismo linguístico.



LEITURAS COMPLEMENTARES

A primeira sugestão, evidentemente, é o ***Curso de Linguística Geral de Saussure***. Podemos encontrar, no mercado, algumas traduções desse livro em português.

Para aprofundar os estudos da linguagem, dentro do objeto teórico definido por Saussure, recomendamos a leitura de Louis Hjelmslev que discute e repensa os conceitos saussurianos nas obras ***Os Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem e Ensaios Linguísticos***.

Recomendamos também a obra ***Problemas de Linguística Geral***, de Emile Benveniste, que reúne reflexões importantes sobre os mais diferentes aspectos dos estudos linguísticos.

Para entender a história da linguagem, as concepções e representações que permitiram à Linguística constituir-se como ciência, sugerimos a leitura da obra ***História da Linguagem*** de Julia Kristeva.

É importante, também, ler o capítulo intitulado “A linguística no século XIX” no livro ***História Concisa da Linguística*** de Bárbara Weedwood.

Para esclarecer qualquer dúvida terminológica, no campo da linguística, recomendamos, ainda, o ***Dicionário de Linguística***, organizado por Jean Dubois *et ali* e o ***Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem***, de Tzvetan Todorov e Oswald Ducrot.

UNIDADE III

Gerativismo

Como vimos nas unidades anteriores deste capítulo, o **estruturalismo dominou os estudos linguísticos até meados do século XX. É na década de cinquenta que surge uma nova corrente do pensamento linguístico – o Gerativismo** - liderada por Noam Chomsky, professor do Instituto de Tecnologia de Massachussetts – MIT e um dos mais respeitados cientistas na área das Ciências Humanas. Este novo empreendimento teórico se apresentava com o desafio de mudar a perspectiva sobre o estudo da linguagem.

Como bem coloca Kenedy (2008, p. 130), “não há qualquer dúvida de que Chomsky seja não só o criador, mas principalmente o mais influente teórico da linguística gerativa – e um dos mais importantes estudiosos da linguagem de todos os tempos”.

As contribuições de Chomsky, para os estudos linguísticos, **são consideradas como divisor de águas nos estudos linguísticos modernos.** A teoria gerativa trouxe grande inquietação no seio da comunidade científica dos estudos linguísticos, fato que favoreceu o surgimento de trabalhos posteriores que tanto contestavam como defendiam os postulados de sua teoria. Abaixo mais informações sobre esse grande mestre.



Avram Noam Chomsky nasceu na Filadélfia (Estados Unidos), em sete de dezembro de 1928. Estudou na universidade da Pensilvânia, onde se tornou doutor (1955) com uma tese sobre a análise transformacional, elaborada a partir das teorias de Z. Harris, de quem foi discípulo. Tornou-se professor do renomado MIT (Massachusetts Institute of Technology), a partir de 1961.

Disponível em: <http://www.chomsky.info/bios/2002----.htm>.

A teoria gerativa: contexto histórico-científico

O surgimento do Gerativismo linguístico remonta aos anos cinquenta, mais precisamente em 1957, quando Chomsky lançou seu livro *Syntact Structures* (Estruturas Sintáticas). A teoria chomskiana veio a se contrapor a uma corrente teórica muito influente na psicologia, o behaviorismo, cujos pressupostos eram compartilhados por Leonard Bloomfield, um dos mais importantes representantes do estruturalismo linguístico americano.

Nessa mesma época do surgimento do Gerativismo vivia-se uma ebulição científica, a “revolução cognitiva”, que teve forte influência na constituição da gramática gerativa. Vejamos, abaixo, como se posicionava Chomsky:

A gramática gerativa teve origem no contexto do que muitas vezes é chamado de "a revolução cognitiva" dos anos 50, e foi um fator importante no desenvolvimento dela. Seja ou não apropriado o termo "revolução", aconteceu uma mudança de perspectiva importante: do estudo do comportamento e seus "produtos" (textos, por exemplo) para os mecanismos internos que entram em jogo no pensamento e na ação.

A perspectiva cognitiva considera o comportamento e seus produtos não como o próprio objeto da investigação mas como dados que podem proporcionar evidências sobre os mecanismos interiores da mente e sobre as formas com que esses mecanismos operam ao executar ações e interpretar experiência. As propriedades e padrões que eram o foco de atenção na linguística estrutural têm seu lugar nesta abordagem, mas como fenômenos a serem explicados, juntamente com muitos outros, em termos dos mecanismos internos que geram expressões. É uma abordagem "mentalista", mas mentalista num sentido que deveria ser não controverso. Ela se importa com "aspectos mentais do mundo", que ficam lado a lado com os aspectos mecânicos, químicos, óticos e outros. Ela se propõe a estudar um objeto real no mundo natural - o cérebro, seus estados e funções - e assim levar o estudo da mente para uma eventual integração com as ciências biológicas (CHOMSKY, 1997, p. 52,53).

Como podemos perceber nas palavras de Chomsky, na perspectiva cognitiva o comportamento e seus produtos não são considerados como objeto da investigação, mas como dados que podem proporcionar evidências sobre os mecanismos interiores da mente e sobre as formas com que esses mecanismos operam ao executar ações e interpretar experiência.

Assim, **partindo dessa perspectiva cognitiva, a linguística gerativa toma como foco de estudo os mecanismos internos relacionados ao pensamento e à ação, e não mais os comportamentos e seus produtos.** Ou seja, a língua passa a ser entendida como uma propriedade interna em vez de um produto social, externo. Dessa forma, os pesquisadores dessa vertente teórica propõem-se a estudar a linguagem levando em conta as propriedades da mente e a relação destas com a organização biológica da espécie humana.

Segundo Chomsky (1997), o interesse pelo estudo da linguagem humana não é uma preocupação dos estudiosos modernos ou

contemporâneos, como vimos anteriormente, o fascínio pela linguagem humana vem desde a Antiguidade Clássica. No entanto, **o estudo da linguagem sob uma perspectiva racionalista só veio a ser implementado a partir das pesquisas empreendidas pela linguística gerativa** no final da década de cinquenta.

Até essa data, as pesquisas linguísticas tomavam como base o aporte teórico da corrente comportamentalista ou behaviorista, cujos defensores acreditavam que a capacidade de uso da linguagem verbal era resultado da aprendizagem. Opondo-se a essa visão, **Chomsky apresenta uma proposta teórica para o estudo da linguagem que leva em conta as propriedades da mente humana e a relação destas com a organização biológica da espécie.**

Concepções básicas da/na teoria gerativa

Apresentado, em linhas gerais, o contexto histórico de surgimento do gerativismo, passemos agora a conhecer alguns conceitos postos por essa corrente teórica. Começemos com a **concepção de linguagem/língua.**

Na teoria chomskiana, a **língua é concebida como um fenômeno individual, um sistema inato, determinado biologicamente, representado na mente/cérebro de cada indivíduo.** Nessa concepção, a língua não é aprendida, mas adquirida. Desta forma, todos os seres humanos, segundo a visão chomskyana, já nascem predispostos para adquirir a linguagem verbal, o que faz distinguir os seres humanos das demais espécies animais.

Instaura-se, assim, a **concepção mentalista de linguagem, segundo a qual a língua é o produto natural da organização da mente humana e não fruto de uma convenção social.** O gerativismo firma-se, assim, sobre a hipótese da linguagem como uma **faculdade** especificamente humana, de causa biológica, executada por um órgão, a mente/cérebro (no próximo tópico há um maior aprofundamento sobre a faculdade da linguagem).

Outros conceitos importantes são o de **competência** e de **performance** linguísticas, os quais nos remetem a uma característica importante da linguagem humana defendida por Chomsky, a **criatividade**. Esta diz respeito à **habilidade que os falantes nativos de uma língua têm de produzir e de compreender um número indefinidamente extenso de sentenças que eles jamais ouviram antes** (BORGES NETO, 2004). Isto é, a todo momento o falante está construindo frases novas, jamais ditas antes por ele próprio ou por qualquer outro indivíduo.

Esse domínio criativo da linguagem é uma característica única da espécie humana. “Por isso, todos os falantes são criativos, desde os analfabetos até os autores dos clássicos da literatura, já que todos criam infinitamente frases novas, das mais simples e despretensiosas às mais elaboradas e eruditas” (KENEDY, 2008, p. 128). **A ideia do aspecto criativo da linguagem é uma das mais importantes para a compreensão da teoria da linguagem proposta por Chomsky.**

É importante ressaltar que essa capacidade de formar e de compreender novas frases é exercida, normalmente, de maneira irrefletida, ou seja, sem que o falante tenha consciência explícita das regras que presidem a composição de tais frases. Embora o falante não tenha consciência explícita do seu próprio conhecimento das regras de sua língua, ele possui intuições internalizadas a respeito dessas regras.

Assim, **todo falante nativo do português, por exemplo, entende como normal, uma frase como “eu vou passear com meu cachorro”, podendo ser usada por qualquer falante dessa língua. Já uma frase como “eu passear cachorro meu vou” soaria estranho, não seria normalmente falada, pois foge à regra da estrutura gramatical da frase do português.**

A criatividade presente na linguagem humana contempla, portanto, as infinitas possibilidades de combinação dos elementos linguísticos, de acordo com regras que constituem o sistema da língua. Esse **conhecimento internalizado que o falante possui sobre como produzir e compreender frases de uma língua**, Chomsky denominou de **competência linguística**.

Dito de outra forma, a **competência linguística** corresponde ao resultado da internalização pelo falante da teoria de sua língua materna, teoria esta composta pelos complexos sistemas de regras que caracterizam, estruturam e organizam o conhecimento da língua.

Na relação **competência/performance**, como apresentado por Chomsky, a **competência** representa um modelo de conhecimento de língua internalizado, isto é, “o conhecimento interno e tácito das regras que governam a formação das frases da língua” (KENEDY, 2008, p. 133); e **performance**, o uso concreto que o falante faz desse conhecimento. A **performance** ou **desempenho linguístico** “envolve diversos tipos de habilidade que não são linguísticas, como atenção, memória, emoção, nível de estresse, conhecimento de mundo etc” (KENEDY, 2008, p. 134).

O par de conceito **competência/performance** de Chomsky, tem analogias com a distinção língua/fala (*langue/parole*), em Saussure. Assim, como Saussure, Chomsky “afasta os trabalhos sobre os enunciados produzidos (domínio da fala) para ir em direção à gramática (estrutura sintática), enquanto Saussure constrói uma linguística da língua (sistema da língua)” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p.170).

Dessa forma, nos estudos desenvolvidos sob o aparato teórico do estruturalismo saussuriano e do gerativismo chomskiano, a *fala/performance* é deixada de lado. Em razão disso, como bem destaca Kenedy (2008, p.134), “os estudos clássicos do gerativismo não costumam usar dados linguísticos reais (*performance*) retirados do uso concreto da língua na vida cotidiana”. Em relação à língua e à **competência**, há certa diferença entre a concepção de Saussure e a de Chomsky, enquanto para este a competência diz respeito ao conhecimento intuitivo, internalizado do sujeito falante; para aquele, a língua se constrói como sistema a partir do social.

Nessa linha conceitual passemos agora a compreender o conceito de **inatismo**, que diz respeito à ideia de que o ser humano é dotado de uma gramática inata, ou seja, a capacidade da linguagem é uma predisposição genética da espécie humana. **Essa teoria postula que o ser humano vem programado biologicamente para o desenvolvimento do conhecimento**

linguístico. Por essa linha de raciocínio, se somente os seres humanos apresentam a capacidade de aprender uma língua, então essa capacidade deve ser considerada como algo inato ao ser humano.

Outro **argumento a favor da hipótese do inatismo** é a **não explicação para o fato de toda criança, falante normal de uma língua, atingir o estágio maduro de sua língua durante um pequeno período de exposição a dados linguísticos incompletos, fragmentados, desordenados.** Em outras palavras, como se explica o fato de a criança saber tanto com tão poucas informações sobre os dados linguísticos, isto é, como ela consegue lidar com questões linguísticas tão complexas sem que haja uma interferência específica para esse fim das pessoas que a rodeiam? Esse argumento é conhecido como “pobreza de estímulo”.

Na abordagem Chomskiana isso só é **possível em virtude da existência de um dispositivo biológico, inato, que permite à criança produzir frases que nunca ouviu antes e compreender frases novas.** Ou seja, nesta perspectiva inatista da linguagem, por a criança deter uma certa gramaticalidade da sua língua materna, ela será capaz de gerar sentenças de acordo com as regras vigentes da sua língua, mesmo que jamais tenham sido ouvidas daquele modo.

Podemos citar como exemplo do **inatismo**, em língua portuguesa, a generalização, pela criança, de determinadas regras gramaticais como a regularização de verbos irregulares, como em “fazi” por “fiz”, em que a criança toma como base a estrutura dos verbos regulares de segunda conjugação – “comi”, “vendi”, “corri” - que ela incorporou em sua gramática.

Ainda nessa perspectiva dos conceitos postos pela teoria gerativa, ressaltamos o par conceitual “estrutura profunda *versus* estrutura superficial”. A noção de **estrutura profunda** e **estrutura superficial** é posta a partir do modelo gerativo de gramática conhecido como **gramática transformacional**. Sobre a noção chomskiana de transformação, Borges Neto (2004, p. 109) afirma que essa “mapeia a estrutura de uma sentença num determinado estágio derivacional em outra estrutura da mesma sentença obtendo um outro estágio derivacional.”

Para uma melhor compreensão dos conceitos em questão, vejamos o que diz Kenedy (2008, p.132):

Essencialmente, uma transformação forma uma estrutura a partir de uma outra previamente existente. A estrutura primeiramente formada é chamada Estrutura Profunda e a estrutura dela derivada chama-se Estrutura Superficial.

Com a representação a seguir temos uma noção de como essa transformação acontece, vejamos:

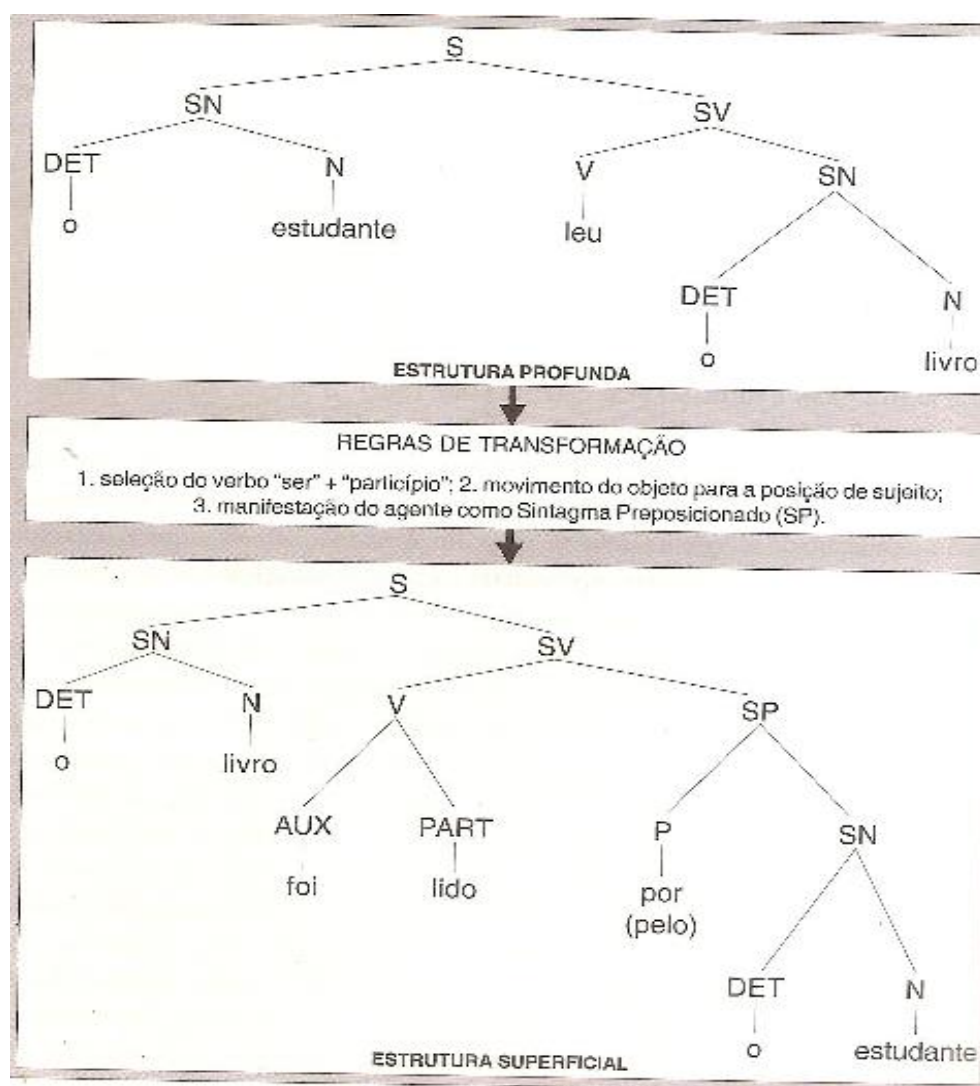


Figura 2: transformação passiva.

Fonte: Kenedy (2008, p.132)

Ainda a esse respeito, vejamos o que dizem Paveau e Sarfati (2006, p. 171):

A gramática transformacional postula a existência de transformações a partir de frases nucleares e, a partir disso, propõe que duas frases aparentemente diferentes (estrutura superficial) baseiam-se em uma mesma estrutura profunda, comum às duas frases antes da transformação. O inverso é igualmente verdadeiro: duas frases aparentemente análogas podem proceder de duas estruturas profundas diferentes.

Seguindo a linha de raciocínio exposta, podemos entender a distinção entre os dois níveis da representação estrutural: **o nível de superfície, que é o das unidades tal como elas se apresentam nas frases; e o nível da estrutura profunda que fornece informação sobre as propriedades semânticas e sintáticas de cada item lexical da frase.**

Apresentados os conceitos básicos norteados pela linguística gerativa, sugerimos as leitura e atividade para uma melhor compreensão do conteúdo. Na seção seguinte, retomaremos o assunto com aprofundamento de outros tópicos referentes à gramática gerativa.



DICA: Com o término dessa unidade, faça um resumo pessoal, com suas próprias palavras, de todos os conteúdos aqui apresentados.

ATIVIDADES

1. Explique de forma argumentativa a seguinte afirmativa: “Chomsky chegou a afirmar inclusive que a criatividade é o principal aspecto caracterizador do comportamento linguístico humano” Kenedy (2008, p.128).
2. Conceitue **Competência e Performance**, apresentando as diferenças.
3. Conceitue **Estrutura profunda e Estrutura superficial** exemplificando de modo argumentativo.

UNIDADE IV

A Gramática Gerativa e a Faculdade da Linguagem

Como visto nos tópicos anteriores, a gramática gerativa é uma teoria linguística elaborada por Noam Chomsky no final da década de cinquenta. **Na abordagem gerativa, a gramática é definida como um conjunto finito de regras que permitem produzir a totalidade dos enunciados gramaticais possíveis em uma dada língua.**

Nessa linha teórica há uma ênfase no componente criativo da linguagem e no papel desempenhado por determinados processos mentais que são inerentes à espécie humana. Assim, é **objetivo dessa teoria linguística explicar o funcionamento de um órgão mental específico responsável pelo funcionamento da linguagem humana, a faculdade da linguagem.**

Chomsky toma a linguagem infantil, como argumento para a defesa de sua teoria, ao defender que a criança não repete as frases que ouviu. Ela cria enunciados que nunca havia escutado antes a partir das regras da gramática de sua língua.

Sobre a gramática gerativa, Martelotta (2008, p. 58) afirma que ela “analisa a estrutura gramatical das línguas, vendo-a como reflexo de um modelo formal de linguagem preexistente às línguas naturais” e faz desse modelo o próprio objeto de estudo da linguística.

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos afirmar que **um dos aspectos fundamentais da teoria gerativa é que ela procura fazer a descrição do que se passa com os falantes no que diz respeito ao trabalho criativo da linguagem**, o que a faz se diferenciar de outras gramáticas, como por exemplo, da gramática tradicional.

Importante para o entendimento dos pressupostos do empreendimento gerativo é ter claro que, para essa teoria, **o conhecimento de língua é considerado como internalizado, inato - a competência linguística**. Ou seja, a capacidade humana de falar e entender uma língua deve ser compreendida como o resultado de capacidade genética, interna ao organismo humano. Essa disposição inata é o que se denominou na abordagem gerativa de **faculdade da linguagem**. Nesse sentido, é possível afirmar que uma das principais contribuições de Chomsky foi a descrição científica dessa faculdade.

Para uma melhor compreensão do que vem a ser a **faculdade da linguagem**, é importante uma apreciação das palavras de seu idealizador. Vejamos:

Palavras de Chomsky:

A faculdade humana de linguagem parece ser uma verdadeira "propriedade da espécie", variando pouco de indivíduo a indivíduo e sem, em outra parte, nada de análogo que seja significativo. Provavelmente os fenômenos análogos mais significativos são encontrados nos insetos, um bilhão de anos distantes na evolução. Não há hoje nenhuma boa razão para desafiar a visão cartesiana de que a habilidade para fazer uso de signos linguísticos para expressar pensamentos formados livremente marque "a verdadeira distinção entre o homem e o animal" ou a máquina, quer entendamos por "máquina" os autômatos que fascinaram imaginações nos séculos 17 e 18, quer os que estão estimulando o pensamento e a imaginação em nossos dias.

Além de tudo isso, a faculdade da linguagem tem papel crucial em todos os aspectos da vida, do pensamento e da interação humana. Ela é em grande parte responsável pelo fato de que no mundo biológico somente os seres humanos têm uma história, uma evolução cultural e uma diversidade algo complexa e rica, e também pelo sucesso biológico no sentido técnico de que a população humana é numerosa.

A faculdade de linguagem pode razoavelmente ser considerada como "um órgão linguístico" no mesmo sentido em que na ciência se fala, como órgãos do corpo, em sistema visual ou sistema imunológico ou sistema circulatório. Compreendido deste modo, um órgão não é alguma coisa que possa ser

removida do corpo deixando intacto todo o resto. Um órgão é um subsistema que é parte de uma estrutura mais complexa.

Nós temos a esperança de compreender a complexidade do todo em sua plenitude através da investigação das partes que têm características distintivas, e das interações entre elas. Do mesmo modo procede o estudo da faculdade de linguagem.

Assumimos ainda que o órgão da linguagem é como outros órgãos no sentido de que seu caráter fundamental é uma expressão dos gens. De que maneira se dá isto é uma pergunta que permanece sendo um projeto de investigação a longo prazo, porém, por outros meios, podemos investigar o "estado inicial" geneticamente determinado. Evidentemente, cada língua é o resultado da interação de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. Podemos conceber o estado inicial como um "mecanismo de aquisição de linguagem" que recebe como dados de entrada (input) a experiência, e fornece como saída (output) a língua --- saída esta que constitui um objeto internamente representado na mente/cérebro. Tanto a entrada quanto a saída estão à nossa disposição para serem examinadas: podemos estudar o transcorrer da experiência e podemos estudar as propriedades das línguas que são adquiridas. O que aprendemos assim fazendo pode nos dizer muita coisa a respeito do estado inicial, intermediário entre a entrada dos dados e a língua pronta. (CHOMSKY, 1997, p. 49, 50,51).

De acordo com a visão de Chomsky, a **linguagem não é adquirida por meio de estímulos externos**, ela apenas se nutre desses estímulos para poder crescer e amadurecer a partir da predisposição natural do ser humano.

Seguindo essa linha de raciocínio chomskiano, Kenedy (2008, p.129) apresenta os seguintes argumentos para a defesa da faculdade da linguagem:

Há, de fato, muitas evidências de que a linguagem seja uma faculdade natural à espécie humana. Pensemos, por exemplo, que, excluindo-se os casos patológicos graves, todos os indivíduos humanos, de todas as raças, em qualquer condição social, em todas as regiões do planeta e em todos os tempos da história foram e são capazes de manifestar, ao cabo de alguns anos de vida e sem receber instrução explícita para tanto, uma competência linguística – a capacidade natural e inconsciente de produzir e entender frases. É notável que nenhum outro ser do planeta, a não ser o próprio homem, é capaz de dominar naturalmente um sistema de linguagem tão complexo como uma língua natural, mesmo após muitos anos de treinamento. E nem mesmo o mais potente e arrojado dos computadores modernos é capaz de reproduzir artificialmente os aspectos mais elementares do comportamento linguístico de

uma criança de menos de 3 anos de idade, como criar ou compreender uma frase completamente nova.

A partir da noção de faculdade da linguagem, surge a **concepção de Gramática Universal (GU)**, que seria, na abordagem chomskiana, o **estado inicial da faculdade da linguagem**. A teoria da GU parte da hipótese de que todo o falante possui um conjunto de **princípios** que se aplicam a todas as línguas, e de **parâmetros** que variam de uma língua para outra. Ou seja, enquanto os princípios são responsáveis pelos aspectos que são comuns a todas as línguas humanas; os parâmetros explicam a variação encontrada entre as línguas. Assim, a análise gerativa busca explicitar os princípios que regem a estruturação das línguas.

Apresentados alguns pressupostos importantes da gramática gerativa, devemos fazer mais uma parada para leituras e atividades, no intuito de uma melhor compreensão do conteúdo.

Quadro Resumitivo

Principais premissas do gerativismo
• A natureza inata da linguagem.
• A faculdade da linguagem como uma propriedade da espécie humana.
• A criatividade do uso linguístico pelos falantes.
• A gramática internalizada do indivíduo.
• A universalidade da gramática internalizada.

ATIVIDADES

Leia o capítulo “Conceitos de gramática” (p. 43 a 69), no livro **MANUAL DE LINGÜÍSTICA** organizado por Mário Eduardo Martelotta, e responda as questões 5, 6 e 7 do Exercício na página 69.

A Sintaxe Gerativa e os modelos de análise das sentenças

Neste tópico vamos conhecer um pouco do principal componente da gramática de uma língua humana, segundo a visão gerativista, **a sintaxe**.

Ao longo destes mais de cinquenta anos da linguística gerativa, o estudo da sintaxe passou por várias mudanças, atingindo níveis de análise extremamente avançado. Iniciaremos nosso estudo desta Unidade com um breve histórico da Gramática Gerativa com seus modelos teóricos de análise da estrutura sintática das línguas.

A história da Gramática Gerativa pode ser dividida em três fases. A primeira, que apresenta ainda um caráter estruturalista, inicia-se com a publicação dos livros *Syntactic Structures* e *The logical structure of linguistic theory*. A segunda é a fase da teoria-padrão e a terceira é a fase da teoria dos princípios e parâmetros.

O primeiro modelo de análise, isto é, da primeira fase, propõe associar uma forma sofisticada de gramática de constituintes imediatos a um componente transformacional.

A esse respeito vejamos o que diz Borges Neto (2004, p. 101):

O primeiro modelo de análise proposto por Chomsky está longamente apresentado em LSLT e em SS e consiste, basicamente, numa forma sofisticada de gramática de constituintes imediatos acrescida de um componente transformacional. Este modelo de análise apresenta dois componentes principais: um que *forma* expressões, e que é uma versão gerativa da gramática de constituintes imediatos (...) e outro que *transforma* expressões (...). Além desses componentes sintáticos, há um componente *morfofonêmico*, que atribui leituras fonológicas ao output do componente transformacional. (grifos do autor).

A diferença entre a análise proposta por Chomsky e a dos constituintes imediatos reside no fato de que ele formaliza as estruturas da sentença num sistema de regras ordenadas, não apenas as apresenta.

A estrutura da sentença apresenta a seguinte configuração:

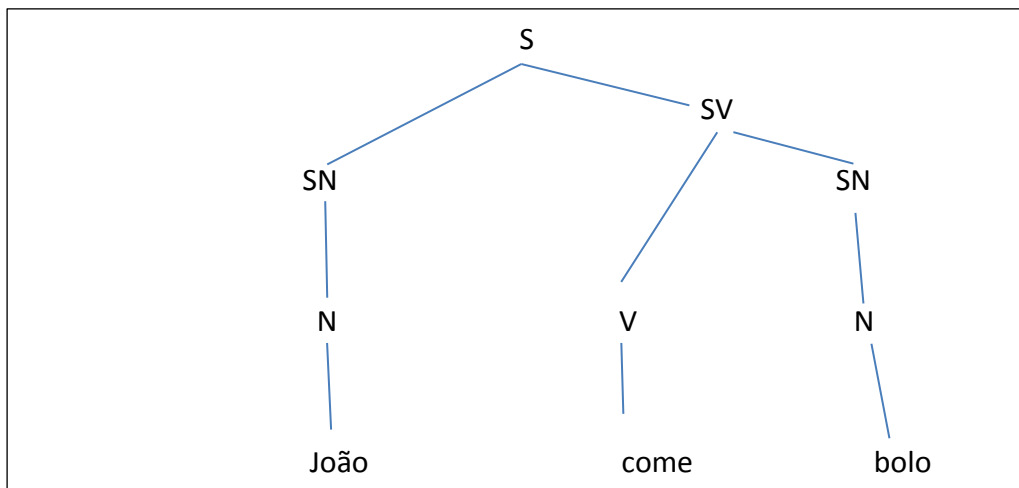
Sentença (S) → sintagma nominal (SN) + sintagma verbal (SV)

SV → verbo (V) + SN

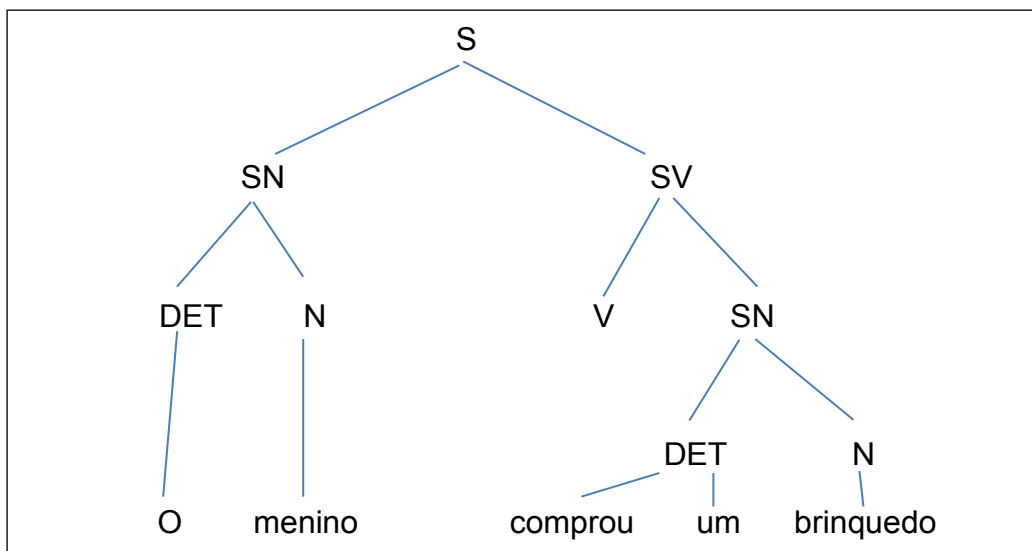
SN → determinante + Nome (N).

Nesse modelo, o foco é a noção de níveis. A gramática tem como tarefa a atribuição das representações em cada nível. Assim, numa sentença como “João come bolo”, há um conjunto de representações construídas numa sequência a partir da imediatamente anterior: o Sintagma Nominal (SN) João é seguido pelo verbo (V) comer, que é seguido pelo Sintagma Nominal bolo, formando, os dois últimos, o Sintagma Verbal (SV).

Para uma melhor compreensão visualizaremos a sentença por meio da estrutura arbórea abaixo:



Vejamos mais um exemplo com uma sentença com uma quantidade maior de constituintes “O menino comprou um brinquedo”.



Essa primeira fase da Gramática Gerativa foi a responsável por tornar o empreendimento gerativo dominante na Linguística, embora apresentasse limitações. Devido a essas limitações, surge a **teoria-padrão responsável por promover alterações significativas no modelo anterior**.

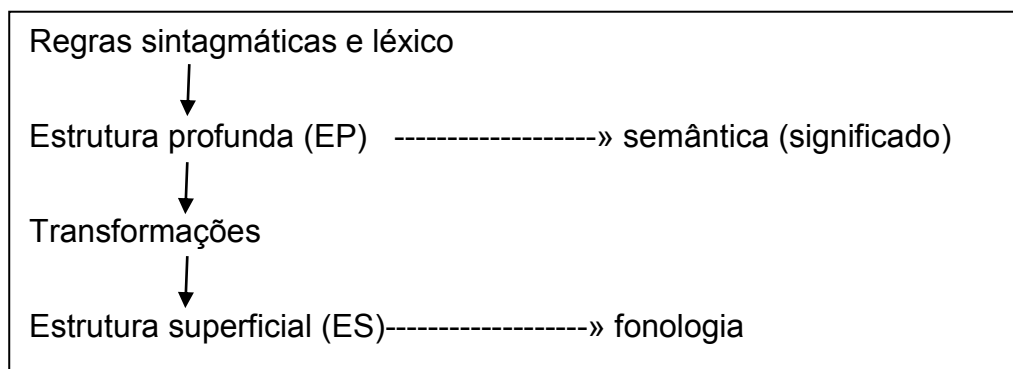
Para a teoria-padrão, a gramática internalizada do falante apresenta-se organizada em **três componentes**: **um componente sintático**, que constrói representações, ou seja, gerativo, e **dois interpretativos**, denominados componente semântico e componente fonológico.

Uma gramática, na visão Chomskiana, é a união de sinais fonéticos às interpretações semânticas, através de um sistema de regras. Por haver um único componente gerativo (componente sintático), ele será considerado o componente central da gramática, uma vez que seu papel é possibilitar as relações entre conteúdo semântico e a forma fonética das expressões.

O processo de geração das sentenças, nesse modelo, tem início no componente sintático, este, por sua vez, é composto por um subcomponente de base, que é o responsável pela geração das **Estruturas Profundas (EP)** e um subcomponente transformacional, que converte as EPs em **Estruturas Superficiais (ES)**.

É, portanto, nessa **segunda fase da Gramática Gerativa** que surge a hipótese do inatismo, como também, a noção de estrutura profunda, que deu início a uma preocupação com a semântica por parte dos pesquisadores gerativistas. (BORGES NETO, 2004).

No modelo da teoria-padrão, então, a gramática se apresenta com a seguinte configuração:



Fonte: Adaptado de (BORGES NETO, 2004).

Como a teoria-padrão passou a receber duras críticas, Chomsky reage a essas propondo algumas alterações na teoria, surgindo, assim, a **teoria-padrão estendida**, na qual são incorporadas novas teorias, como a teoria X-barra e o redimensionamento do papel do léxico. (BORGES NETO, 2004).

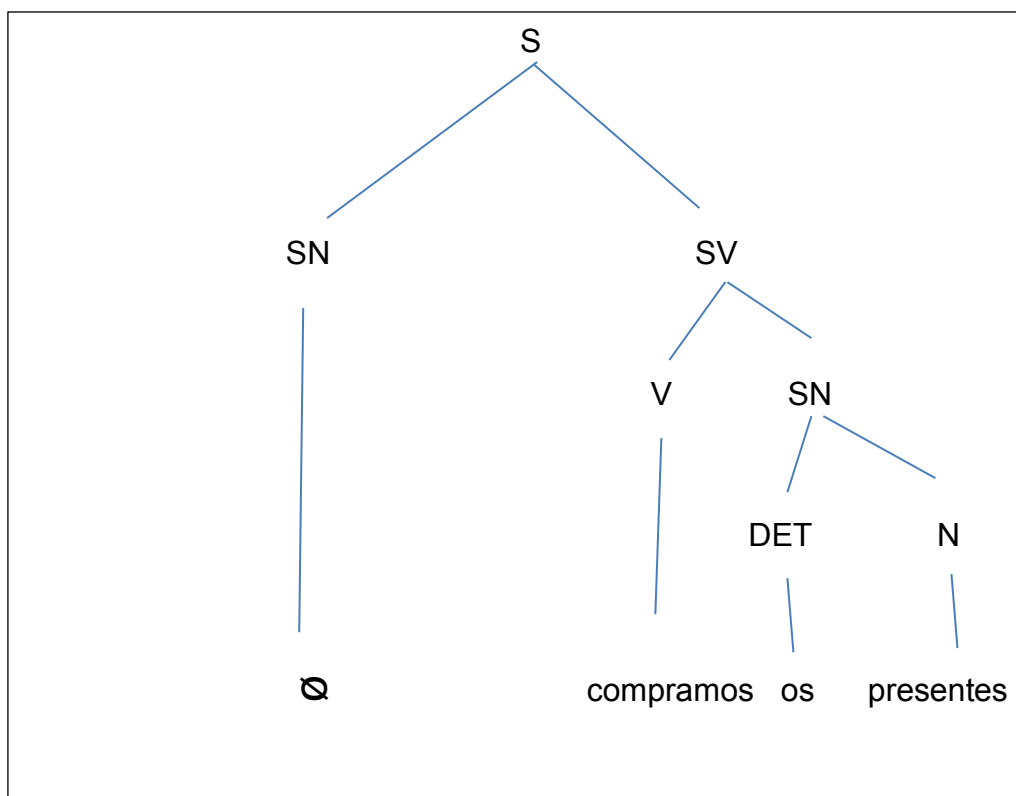
Na **terceira fase da Gramática**, a da **teoria de princípios e parâmetros**, há um distanciamento em relação às abordagens teóricas praticadas nos primeiros momentos da Gramática Gerativa. Nesse modelo, **a língua é vista como um sistema regido por regras (princípios rígidos) e um conjunto de valores fixados (parâmetros) obtidos a partir do meio linguístico**. Um exemplo clássico de parâmetro na estrutura gramatical do português é o sujeito nulo, como nos exemplos:

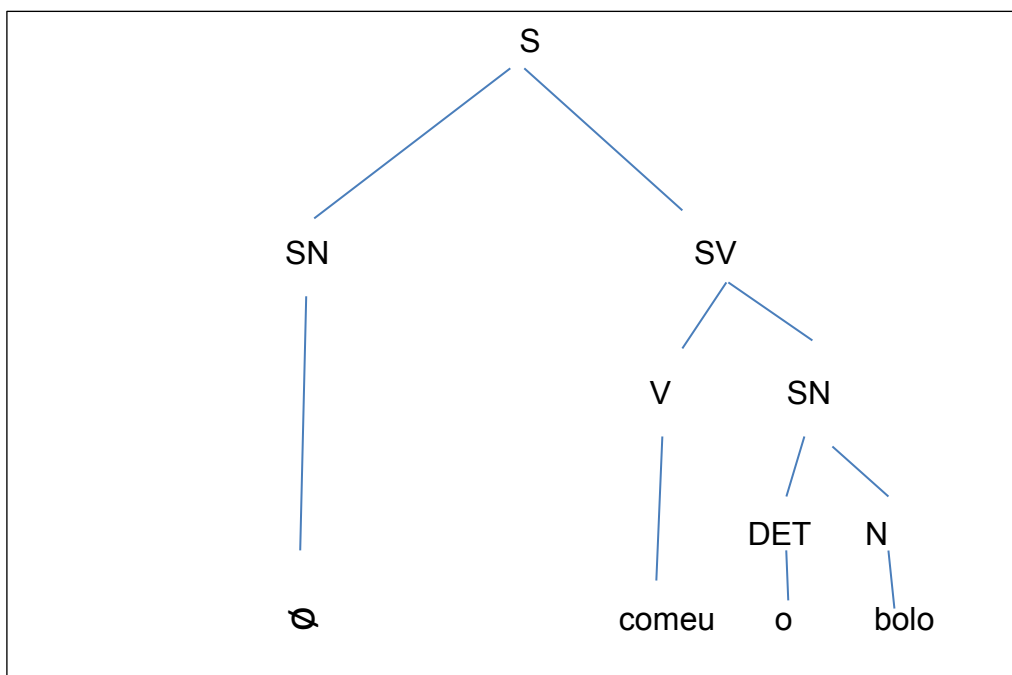
1.Compramos os presentes.

2.João disse que comeu o bolo.

Em ambas as sentenças há um Sintagma Nominal (SN) vazio à esquerda dos verbos “comprar” e “comer”.

Vejamos a visualização arbórea:





Desde o final do século XX, a teoria de Princípios e Parâmetros vem sendo utilizada para os estudos da sintaxe das línguas naturais. Uma versão mais recente do modelo é chamada de **Programa Minimalista**, que consiste em pensar o maior número de línguas com o menor número de regras possível.

Quadro Resumitivo

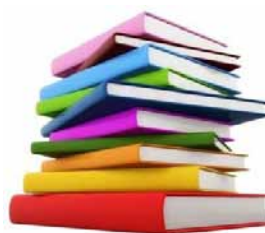
A gramática gerativa: princípios universais atuantes nos três níveis da produção linguística
<ul style="list-style-type: none"> Nível fonético: teoria fonética universal - permite estabelecer a lista dos traços fonéticos e as listas das combinações possíveis desses traços - matriz universal de traços fônicos. A natureza inata da linguagem.
<ul style="list-style-type: none"> Nível sintático: teoria sintática universal – permite estabelecer relações gramaticais da base e das operações transformacionais capazes de dar uma descrição estrutural de todas as frases.
<ul style="list-style-type: none"> Nível semântico: teoria semântica universal - permite estabelecer a lista dos conceitos possíveis - matriz universal de traços semânticos.



DICA: Após a leitura dessa unidade, destaque os pontos que merecem maior aprofundamento e faça as leituras sugeridas abaixo.

ATIVIDADES

Leia o capítulo “O estudo da gramática”, (p. 11 a 40), no livro NOVO MANUAL DE SINTAXE de Carlos Miotto, Maria Cristina F. Silva e Ruth E. V. Lopes, e faça um resumo destacando os pontos principais do programa gerativista.



LEITURAS COMPLEMENTARES

Para um maior conhecimento das ideias de Chomsky, recomendamos a leitura dos textos (das Conferências) e das entrevistas quando de sua visita ao Brasil em 1996. Acesse a revista DELTA no site a seguir:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000300007#T1/2/3

Como leitura básica para o aprofundamento dos conceitos postos na teoria gerativa, sugerimos a leitura do livro **Manual de linguística** organizado por Mário Eduardo Martelotta.

Recomendamos, também, a leitura do capítulo “A competência linguística” no livro **Introdução à Linguística I: objetos teóricos**, organizado por José Luiz Fiorin.

Para aprofundar os estudos sobre a sintaxe, na perspectiva da teoria gerativa, recomendamos a leitura dos seguintes textos: o livro **Novo manual de sintaxe** de Carlos Miotto, Maria Cristina F. Silva e Ruth E. V. Lopes. E o capítulo “Sintaxe” no livro **Introdução à linguística 1: domínios e fronteiras**, organizado por Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes.

Para entender o desenvolvimento histórico da gramática gerativa, recomendamos a leitura dos capítulos “O empreendimento gerativo” e “Os anos 1990 na gramática gerativa” no livro **Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos**, organizado por Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes.

Para esclarecer qualquer dúvida terminológica, no campo da linguística, recomendamos, o **Dicionário de Linguística**, organizado por Jean Dubois *et ali* e o **Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem**, de Tzvetan Todorov e Oswald Ducrot.

Referências Bibliográficas

BERLINCK, Rosane de Andrade; AUGUSTO, Marina R. A.; SCHER, Ana Paula. Sintaxe. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à Linguística I: fundamentos epistemológicos**. V.3. São Paulo: Cortez, 2004.

BORGES NETO, José. O empreendimento gerativo. IN: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. Vol.3.

BOUQUET, Simon. **Introdução à Leitura de Saussure**. Trad. de Carlos A. L.S. e Ana L. Faraco. São Paulo: Cortez, 2001.

CHOMSKY, Noam. Novos Horizontes no Estudo da Linguagem. In. **D.E.L.T.A.** vol. 13, n. especial, 1997.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística I: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo *et al.* (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo *et al.* (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MATEUS, MARIA H. MIRA & VILLALVA, A. **O Essencial sobre Linguística**. Lisboa: Editorial Caminho AS, 2006.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina F.; LOPES, Ruth Elisabeth Vasconcellos. **Novo manual de sintaxe**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2005.

MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à Linguística I: fundamentos epistemológicos**. V.3. São Paulo: Cortez, 2004.

NEGRÃO, Esmeralda; Scher, Ana; Viotti, Evani. A competência linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística I: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, M. A. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

PAVEAU, M-Anne & SAFARTI, G-Elia. **As Grandes Teorias da Linguística: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos: Claraluz, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVA, Maria Cristina F.; COSTA, João. Os anos 1990 na gramática gerativa. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. Vol.3.



Capítulo 4

Língua Inglesa II

**Luiz Henrique S. de Andrade
Rosycléa Dantas**

CAPÍTULO 4

Luiz Henrique S. de Andrade
Rosycléa Dantas

Unit I

1A G – Present simple
V - Leisure activities
P - The ending -(e)s

1. READING

a. Read the text, underline the words you already know and see their meaning in text.

Do you know Rose's daily routine?

Hi, I'm an English teacher. On weekdays I usually get up at about 6 o'clock. I have a shower and then I have breakfast with my family. After breakfast I brush my teeth, get dressed and then I take my sister to college. I go to university by car at 7 o'clock and start work at 7:30.



At about 11:55 I usually have lunch. I have beans, rice, meat, salad and orange juice. I finish work at 5 o'clock and come back home. I often have dinner at about 7:15. In the evening I study, surf on the internet, check my e-mails and my facebook and do lesson plans, sometimes I watch TV or listen to the radio. I usually go to bed at midnight.

During the weekends I don't have time to do something different like: hang out with my friends, go shopping, go to the beach, go to the cinema or spend time with my family. I'm always in a hurry.

b. Read again and answer the questions.

1. What time does Rose get up? _____.

2. Who does she have breakfast with? _____.
3. What time does she start work? _____.
4. What does she have for lunch? _____.
5. What does she do after dinner? _____.

c. Mark true (T) or false (F) according to the text.

1. Rose teaches at a school. ()
2. She doesn't have lunch at home. ()
3. She always sleeps before 11 o'clock. ()
4. She works on weekends. ()

d. Now you...

1. Does your routine seem like Rose's routine? What's similar? What's different? _____
2. Do you have time to do something different on weekends? What? _____

2. VOCABULARY - leisure activities

a. Complete the activities with the verbs in the box¹.

LISTEN	GO (3X)	PLAY (2X)	SURF	CHAT	WATCH	MEET	READ (2X)
--------	---------	-----------	------	------	-------	------	-----------

1. _____ book
2. _____ to music
3. _____ computer games
4. _____ on the internet
5. _____ magazines
6. _____ to the beach
7. _____ to the cinema
8. _____ on facebook
9. _____ TV
10. _____ friends
11. _____ shopping
12. _____ soccer

b. Describe his leisure activities in complete sentences²



¹ If you don't know any word > Access the English-Portuguese dictionary on-line:
<http://www.wordreference.com/enpt/Peace>

² Images adapted from clip-art Microsoft Word.

1. **He watches TV everyday.** _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.
6. _____.

3. GRAMMAR – present simple

a. Come back to the text in 1 - a and complete these sentences.

1. Affirmative: I _____ work at 5 o'clock.
2. Negative: I _____ time to do something different.
3. Interrogative: _____ you _____ Rose's daily routine?

b. Which verb do we use as an auxiliary to make interrogative and negative sentences? _____.

c. In the text Rose describes:

1. Finished action in the past. ()
2. Things that happen always or usually. ()
3. Future plans. ()

Contractions:

AM > I'm = I am → I'm not
 IS > She's = She is → She isn't
 ARE > You are = You're → You aren't

Contractions:

Do not = Don't
 Does not = Doesn't

Verb to be

Affirmative	Negative	Interrogative
I am Italian.	I'm not Italian.	Am I Italian?
You are Italian.	You aren't Italian.	Are you Italian?
He/ She/ It is Italian.	He/ She/ It isn't Italian.	Is she/ he / it Italian?
We are Italian.	We aren't Italian.	Are we Italian?
You are Italian.	You aren't Italian.	Are you Italian?
They are Italian.	They aren't Italian.	Are they Italian?

Regular and irregular verbs

Affirmative	Negative	Interrogative
I play	I don't play	Do I play?
You play	You don't play	Do you play?
He/ She/ It <u>plays</u>	He/ She/ It <u>doesn't</u> play	<u>Does</u> she/ he / it play?
We play	We don't play	Do we play?
You play	You don't play	Do you play?
They play	They don't play	Do they play?

Some spelling rules for He / She/ It

I/ You/ We / They	He / She / It	Spelling
I work at 9:30.	She <u>works</u> at 9:30.	Add –s
We watch TV.	He <u>watches</u> TV.	Add – es after <i>ch, sh, s, x</i>
They study English.	He <u>studies</u> English.	Consonant + y > ies

d. Complete the dialogue:

Amy : What _____ you _____ ? (to do)

Julie: I _____ a dentist. (to be)

Amy: _____ you married? (to be)

Julie: Yes, I _____. (to be)

Amy: What _____ your husband _____? (to do)

Julie: He _____ as a doctor. (to work)

Amy: _____ you usually _____ dinner together? (to have)

Julie: Yes, we do.

Amy: What _____ you _____ in your free time? (to do)

Julie: We _____ the beach or _____ books. (to go/ to read)

Amy: What type of books _____ you _____? (to like)

Julie: I often _____ fiction stories and my husband _____ horror stories. (to read)

Amy: Thank you.

4. LISTENING

a. Listen to Simon and answer the questions³.

1. How many children does Simon have?
2. What time does he get up?
3. What time does he start to work?
4. How many cups of coffee does he drink?
5. Why doesn't he have dinner with his family?
6. What does he do after dinner?

³ Adapted from: OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. **New English File – Elementary: student's book**. New York: Oxford, 1997, p.31.

5. PRONUNCIATION – (e)s

a. After sounds /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/ and /dʒ/, the ending -es is pronounced **/ɪz/**.

He watcheses horror films. She relaxes at night.

b. After any other unvoiced sounds /p/, /f/, /θ/, /t/ or /k/, - (e)s is pronounced **/s/**.

She likes fiction books. He works in a hospital.

c. After vowels, and all voiced consonants except /z/, /ʒ/ and /dʒ/, -(e)s is pronounced **/z/**.⁴

He plays soccer. She lives in Brazil.

d. Put the verbs in the correct columns.

goes	surf	does	teach	meet	brush
/ɪz/		/s/		/z/	

6. SPEAKING

a. Interview your partner about a typical day and about his/her free time.

What time do you wake up?

At about 6 o'clock.

Wake up

Go to work

have lunch

Finish work

get home

have dinner

go to bed

What do you do on Saturdays?

I go shopping.

on Saturdays

on Sundays

on holidays

in the evening

on Friday night

on Christmas Day

⁴ Adapted from: SWAN, Michael. **Practical English Usage**. New York: Oxford, 2007, p.518.

7. WRITING

a. Write about your daily routine and your leisure activities.

1B G – Prepositions of time

V - Places

P - Sound /ə/

1. READING

FINDING YOUR WAY⁵

Ms. Jane: Excuse me, Sir. How do I get to the museum?

Mr. James: It is not difficult. Go straight ahead for about one kilometer. You come to some traffic lights. Turn left at the lights and go across the bridge and after the bridge, there is a cinema on the corner. You go past the cinema and the first, second, third ... yes, the third on the right is the Museum Street. The museum is between the tourist information centre and the theatre.

Ms. Jane: How far is from here?

Mr. James: It's about 25 minutes on foot or 10 minutes by car.

Ms. Jane: So, it's straight ahead. Left at the lights, cross the bridge and it's the third on the right after the cinema.

Mr. James: That's right.

Ms. Jane: Thank you, Sir.

a. Read the text, underline the words or expressions which are new for you and try to find their meaning in a dictionary⁶.

b. Answer the questions below:

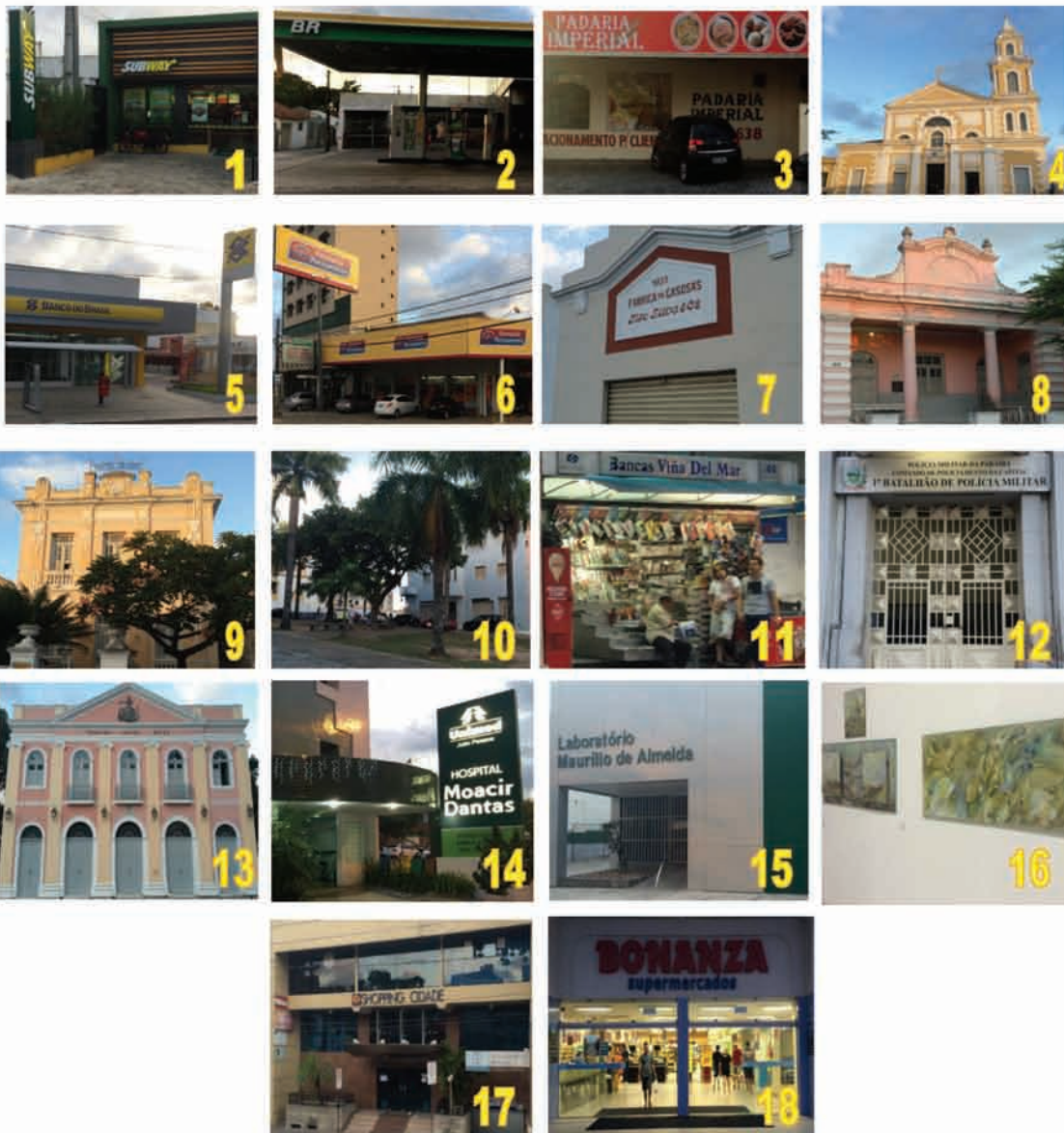
1. What does Ms. Jane is looking for?
2. Is it easy to find the museum, according to Mr. James?
3. Can you tell us the way to get there?
4. How far is the museum?
5. Do you think easy to give directions in your town/city? Why?
6. Can you tell us the way to get to the church?

⁵ Adapted from: HOPKINS, A.; POTTER, J. **Look Ahead 1**. Longman, England, 1995. p. 103.

⁶ Access the English-Portuguese dictionary Oxford: <http://www.wordreference.com/enpt/Peace>.

2. VOCABULARY

a. Match the words and pictures⁷. Use a dictionary to help you⁸.



- | | | |
|----------------------|--------------------------|---------------------------|
| () a hospital | () a chemist's/pharmacy | () a theatre |
| () a police station | () a shopping centre | () a hotel |
| () a school | () a supermarket | () a hospital laboratory |
| () a church | () a post office | () a factory |
| () a square | () an art gallery | () a newsagent's |
| () a bank | () a cinema | () a baker's |

b. Write the appropriate place.

1. The place where we buy clothes Clothing Store

⁷ Pictures by Andrade and Dantas.

⁸ <http://www.wordreference.com/enpt/Peace>

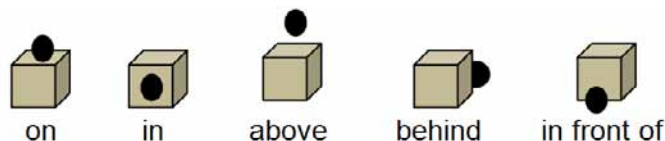
2. The place where we pray to God _____
3. The place where we buy medicines/drugs _____
4. The place where we can watch movies _____
5. The place where we go to study _____
6. The place where we go to buy fruit and vegetables _____
7. The place where we see pictures from famous artists _____
8. The place where we go to see a play _____
9. The place where we go to play _____
10. The place where we go to receive money _____

3. GRAMMAR

- a. Come back to the text in 1_a and write the missing preposition below.

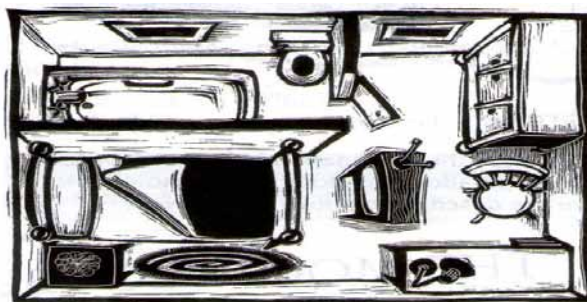
The museum is _____ the tourist information centre and the theatre.

- ✓ Prepositions of place are used to show the position or location of one thing with another⁹. Some examples:



- b. Read the text again and underline prepositions of place.

- c. Look at the picture and complete with the correct preposition from the box¹⁰.



In front of next to on in behind beside near between

1. There is a nightstand _____ the bed.
2. There is a chair _____ the wardrobe and the desk.

⁹ We have some more examples of prepositions of place available in: <http://www.grammar.cl/rules/prepositions-of-place.htm>. Access it!

¹⁰ FROM: JONES; HOPKINS; POTTER. **Look Ahead 1 Workbook**. Longman, 1995. p. 19

3. There is a bathtub _____ in the bathroom
4. There is a TV _____ the bed.
5. There is a mat _____ the floor.
6. There is a lamp _____ the desk.
7. There are pictures _____ the wall.
8. There is a TV _____ the desk.
9. There is a chair _____ the TV.
10. There is a toilet _____ the bathtub.

Prepositions: in / on / at

in	the morning	on	Monday	at	five o'clock
	the afternoon		Tuesday		night
	the evening		Thursday (morning)		lunchtime
	December		the 15 of August		midday / midnight
	the summer		my birthday		weekend
	1998				Christmas/Easter/New Year

- We use in for parts of the day, months, seasons and years.
- We use on for days and dates.
- We use at for times of the day, *night*, *the weekends* and festivals

b. Complete the sentences with *in*, *on* or *at*.

1. John always arrives _____ 10 o'clock.
2. Mary often goes to New York _____ Christmas.
3. My birthday is _____ May 27th.
4. My saxophone classes is _____ Saturday mornings.
5. Peter stays _____ home _____ Sundays.
6. I usually eat salad _____ the evenings.
7. His 75th birthday is _____ 2018.
8. My brother always visits Buenos Aires _____ July.
9. My sister has breakfast _____ 8 a.m.
10. The shop never opens _____ Monday.

c. Complete the conversation with the suitable word.

Peter: _____ there a library near here? (is/are)

Martins: Yes, there's one _____ the town centre. (in/by)

Peter: How do I _____ to the library? (get/take)

Martins: Go _____ (straight/along) ahead for two kilometers, _____ (turn/take) right at the traffic lights. It's near the roundabout, _____ (on/by) the left. It is exactly _____ (between/opposite) the cinema and the church.

Peter: How _____ is it from here? (far/long)

Martins: It is _____ 35 minutes on foot or ten minutes by bus. (about/in front of)

Peter: Can I _____ by bus? (go/arrive)

Martins: Yes, the number 27 goes there.

4. LISTENING

a. Read the conversation and listen to two tourists talking. Put the underlined places in the correct places on the map¹¹.

Example: *F* - 4

A: Ok, let's see. Where is the art museum (1)?

B: It's on Fourth Street, next to the auditorium. And there's a history museum (2) across from the art museum.

A: Oh, good. There's a bank (3) on Lincoln Avenue. It's next to a big church.

B: Is there a clothing store (4) near here?

A: Yes. There's one on the corner of Lincoln Avenue and Third Street. It's near the hotel



¹¹ Adapted from: BREWSTER, Simon; DAVIS, Paul; ROGERS, Mickey. **Skyline 1 Student's Book**. Thailand: Macmillan, 2005, p. 68.

5. PRONUNCIATION

- You hear the sound /ə/ a lot in English. It occurs in unstressed syllables and it is linked to many different spellings.

a. Match the words from the box with the phonetic transcription.

kilometer about actor doctor daughter teacher river ahead

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| 1. /'dɑ:ktər/ - _____ | 5. /'ti:tʃər/ - _____ |
| 2. /ə'baʊt/ - _____ | 6. /'rɪvər/ - _____ |
| 3. /'dɔ:tər/ - _____ | 7. /'æktər/ - _____ |
| 4. /'kɪləmi:tər/ - _____ | 8. /ə'hed/ - _____ |

6. SPEAKING

a. Ask your partner how you get to the supermarket and try to use the tips below.

Excuse me. Could you tell me the way to the ... ?

It's easy. You go straight ahead.

Go along this road Turn left Turn right
Go past the museum Go across the bridge

How far is it far from here?

It's about two kilometers on foot.

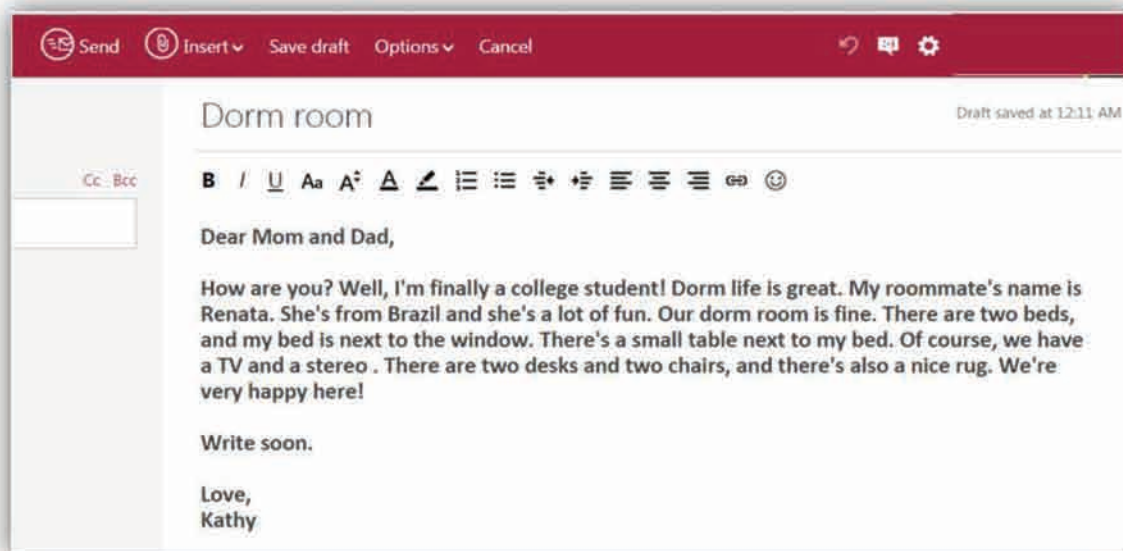
7. WRITING

a. You are going to write to a dialogue between Brenda and Marco. You have to explain to Brenda how to get to the bank.

1C G – There is/are - How many - Some/any/a/an
V - Rooms and household goods
P - Letter O

1. READING

a. Read the text and answer the questions¹².



1. The text is ...

() a letter () a torpedo () a curriculum () an e-mail () a dialogue

2. Do you think it uses formal or informal language? Why? _____.

3. Who wrote it? _____.

4. Who received it? _____.

5. Who's Kathy's roommate? _____.

6. How many beds are in the dorm room? _____.

2. VOCABULARY - rooms and household goods

a. Look at the words in the box. Which things are usually in which rooms?¹³

	Bed	shower	closet	cupboard	stereo	fridge	television	sofa	basin
BATHROOM	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
KITCHEN	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
BEDROOM	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
LIVING ROOM	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

¹² Adapted from: BREWSTER, Simon; DAVIS, Paul; ROGERS, Mickey. **Skyline 1 Student's Book**. Thailand: Macmillan, 2005, p. 43.

¹³ We have more rooms and household goods available in:

<http://www.portugueselanguaguide.com/vocabulary/house.asp>. Access it!

b. Match the rooms with the activities you usually do there.

- | | |
|------------------|----------------|
| 1. Eat | a. bedroom |
| 2. Park the car | b. dining room |
| 3. Sleep | c. kitchen |
| 4. Prepare food | d. garage |
| 5. Take a shower | e. bathroom |
| 6. Watch TV | f. study |
| 7. Read/study | g. living room |

c. Now write one sentence about what you do in each room in exercise 1b¹⁴.

1. I eat in the dining room.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.
6. _____.
7. _____.

3. GRAMMAR – There is/are - How many - some/any/a/an

a. Come back to the text in 1 – a and complete these sentences.

1. _____ two beds.
2. _____ a small table.
3. Which one is singular? _____.
4. Which one is plural? _____.

There is/are – is used to indicate that something "exists" or is in a certain location.

	Singular	Plural
Affirmative	There's a nice rug.	There are two desks.
Negative	There isn't a computer.	There aren't any closets.
Interrogative	Is there a bedside table?	Are there any pictures?

¹⁴ Use the dictionary to help you: <http://www.wordreference.com/enpt/peace>.

a/ an, some/ any

	Countable nouns (C) Things you can count	Uncountable nouns (U) Things you can't count
Affirmative <i>We need</i>	<u>an</u> apple. <u>some</u> apples.	<u>some</u> butter. <u>some</u> milk.
Negative <i>We don't need</i>	<u>a</u> tomato. <u>any</u> tomatoes.	<u>any</u> rice. <u>any</u> sugar.
Interrogative <i>Do we need</i>	<u>a</u> tomato? <u>any</u> tomatoes?	<u>any</u> rice? <u>any</u> sugar?

Countable (plural)	How many	How many beds are there?
--------------------	----------	--------------------------

Use **a/an** with singular **C** nouns

Use **some** with plural **C** nouns and **U** nouns in **affirmative** sentences.

Use **any** with plural **C** nouns and **U** nouns in **negative** and **interrogative** sentences.

b. Complete the dialogue with there is / are; there isn't/ aren't; and is/ are there¹⁵.

Peter: Hello. We have a reservation.

Receptionist: Let's see, yes Mr and Mrs Robson. Welcome to the island. Your room is upstairs, number seven.

Peter: _____ an elevator?

Receptionist: No, I'm sorry _____. But I can help you with your cases.

Receptionist: This is your room.

Jane: It's very small.

Receptionist: Yes, but _____ a window view.

Peter: _____ chairs?

Receptionist: No, _____.

Peter: _____ two single beds. But, we wanted a double bed.

Receptionist: I'm sorry, _____ any rooms with a double bed.

Jane: Where's the TV?

Receptionist: Sorry, _____ one, madam. Enjoy your stay.

¹⁵ Adapted from: OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. **New English File – Beginner: student's book**. New York: Oxford, 2009, p.54.

4. LISTENING

1. Larry and Louise want to rent a house. Listen and complete the dialogue¹⁶.

Agent: Well, this is the hall. There are six rooms on this floor. There is a _____, a dining room, a living room, a _____, a library...

Larry: Wow! There is a library, Louise!

Louise: What's that room?

Agent: That's a _____, madam.

Larry: How many bathrooms are there?

Agent: There is one downstairs and three upstairs.

Louise: Are there any _____?

Agent: No, there aren't, madam. This is an old house.

Agent: This is the living room.

Louise: Are those painting original?

Agent: Yes, I think so, madam.

Louise: Is there a _____?

Agent: No, there isn't, sir. But there is a _____... And the kitchen.

Louise: There isn't a fridge.

Agent: Yes, there is. It's over there.

Louise: You call that a fridge! Are there any _____? I need a glass of water.

Agent: Yes, madam. There are some glasses in that _____. Now let's go upstairs.

¹⁶ Adapted from: OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. **New English File – Elementary: student's book**. New York: Oxford, 1997, p.64.

5. PRONUNCIATION – letter O

Different ways to pronounce the letter O. Put the words in the correct columns.

~~closet~~ elevator ~~piano~~ sofa ~~mirror~~ shop television stereo box

/əʊ/	/ɒ/	/ə/
Piano	Closet	Mirror

6. SPEAKING

1. Complete the questions with is there or are there. In pairs, ask and answer¹⁷.

In your house/ apartment

- How many bedrooms _____?
- How many bathrooms _____?
- _____ a study?
- _____ a garage?
- _____ an air-conditioning?

In your bedroom

- _____ a TV?
- _____ any pictures on the wall?
- _____ a mirror?
- _____ a computer?
- _____ any chairs?

7. WRITING

a. Imagine that you are going to spend a month abroad. Write and email to a friend, or family member (like Kathy in exercise 1 a) describing your bedroom.

1D G – Possessive Case
V - Rooms and household goods
P – Sounds tʃ and ʃ

¹⁷ Adapted from: OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. **New English File – Elementary: student's book**. New York: Oxford, 1997, p.65.

1. READING

My name is Sally Parker, and I am 20 years old. I live with my parents in the countryside. I help to take care of my parents' animals and the farm, but I have a dream to move to the city because I am still young and I want to live a big modern and comfortable house in front of the sea. I confess you I don't like quiet places, I like the noisy of the cars in a big city.

I am going to describe in details the parts of this my dream house. As I live in a place where there are a lot of plants and flowers, I want a garden with flowers, grass and lots of plants to remember the place where I come from. The house has several rooms, in downstairs, there are living room, dining room, bathroom and kitchen. In upstairs, there are four bedrooms, a balcony and a home office.

In the living room, there are sofas, cushions, two armchairs, beautiful pictures, coffee table, side tables, a fireplace and a window to contemplate/look at the garden. In the dining room, there are dining table, a chandelier, wine glasses, water glasses, forks, knives, spoons, cups, mugs and so on. In the kitchen, there are bottles of wine, bottles of water, dishwasher, fridge, freezer, cooker, iron, ironing board and small table.

In the bathrooms, there are mirrors, shelves, toothbrush holder, toothbrushes, soaps, sinks, towels, showers, bathtubs, toilets, toilet papers and so forth. In the bedrooms, there are beds, carpets, night tables, pillows, sheets, blankets etc. This is a short description of my house dream that I want to share with you.

a. Read the text and answer the questions below:

1. What is her name? _____
2. How old is she? _____
3. Where does she live? _____
4. What is her dream? _____
5. What can we find in downstairs? _____
6. What can we find in upstairs? _____

7. Describe just one room of her house dream. _____

2. VOCABULARY

a. Match the words and pictures¹⁸. Use dictionary¹⁹.

- () wall
- () terrace
- () steps
- () roof
- () path
- () gate
- () garden
- () garage
- () chimney
- () balcony



b. Come back to the text and list four items that we can find in the kitchen, in the living room, in the dining room, in the bathroom, in the bedroom and put them in the appropriate column.

Kitchen	living room	dining room	Bathroom	bedroom

3. GRAMMAR

a. You are going to read a paragraph of a text about Nicole and Gay Family²⁰.

Nicole's from Switzerland, but she's in Britain now. She's a student of English. Paula and Daniel Gay are British. They're married with two daughters. Their daughters' names are Hannah and Ella. Nicole is a guest in their house. The house is in the south London.

¹⁸ FROM: Oxenden; LATHAM-KOENIG. New English File Intermediate. Oxford: Oxford University Press, 2006. P. 151.

¹⁹ <http://www.wordreference.com/enpt/peace>.

²⁰ Adapted from: Look Ahead 1 Students' Book. England: Longman, 1995. p. 22.

b. Answer the following questions as in the example:

1. Are Paula and Sean Irish? No, they aren't.
2. Are Paula and Daniel French? _____
3. Are Paula and Daniel married? _____
4. Are Ella and Hannah Paula's daughters? _____
5. Ella and Hannah Nicole's sisters? _____

c. Take a look at the following sentences and answer the questions.

⇒ Their guest's name is Paula.

⇒ Their daughters' names are Hanna and Ella.

1. How many guests are in the first sentence?
2. How many daughters are there in the second sentence?
3. What is the rule of possessive 's and s'?

- We normally use the possessive to demonstrate a relationship between one person or thing and another.

- 'S (apostrophe s) is added to a singular noun.

E.g.: Batman's car is black. / Sally's house is big. / Bob is Sally's brother.

- ' (apostrophe) is added to plural nouns that ends in -s.

E.g.: The girls' blouses are very long. / The cats' are on the roof.

- It is usually used in the names of shops.

E.g.: newsagent's; chemist's; baker's

d. Complete the sentences with ('s) or (').

1. James _____ car is in the garage now.
2. We love Grandma _____ cookies.
3. My teacher _____ brother is American.
4. My friends _____ sisters are beautiful.
5. Take the child _____ toy.
6. We don't like boys _____ shirts.
7. The doctor _____ wife is very boring.
8. That is my friend _____ guitar.

e. Complete the dialogue with an appropriate word.

Jason: Good morning, Suzy.

Suzy: Good morning.

Jason: Do you want to buy a _____ flat? (new/young)

Suzy: Yes, I _____. I'm interested in a big one. (do/don't)

Jason: I saw the James _____ ('s) flat, it's really beautiful.

Suzy: I want to sell mine, because I _____ satisfied anymore. (I'm not/don't)

Jason: I can help you to _____ (find/prefer) a new one.

Suzy: Thank you very _____ (much/many). I need someone to help me.

Jason: Can we start _____ (look for/ look at) this, right now?

Suzy: _____ (Of/In) course, we _____ (can/can't).

Jason: So, let _____ (us/his) begin!

4. LISTENING

a. Listen to the conversation and answer the questions²¹.

1. Does the woman like her new apartment? _____
2. Is the Kitchen big or small? _____
3. How many closets are there? _____
4. Is there a garage? _____

5. PRONUNCIATION

- The / tʃ / sound is often spelt with the letter 'ch', but it is not the general rule. Example: chair - /tʃeər/.

²¹ BREWSTER, Simon; DAVIS, Paul; ROGERS, Mickey. Skyline 1 Student's Book. Thailand: Macmillan, 2005, p. 44.

- The / ʃ / sound is often spelt with the letter 'sh', but it is not the general rule.
Example: cushion - / 'kʊʃn/.

a. Write the word from the box in the correct column.

dishwasher shelf kitchen share sheet chimney	
teacher shower sandwich much	
/ tʃ / sound	/ ʃ / sound

6. SPEAKING

a. Interview your partner and ask about the best part of house that he/she likes staying and why.

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">Do you live in a flat or in a house?</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">I live in a small flat, but I'd like to live in a big house?</div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">How many rooms are there in your house?</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">In my house, there are two bedrooms, a big kitchen, a ...</div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">Can you describe the place of your house that you most like?</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">The best place of my house is the kitchen because I can receive my friends and eat a lot.</div>

7. WRITING

a. You are going to write a description the best place of your house (kitchen, dining room, garden, etc.) and say why it is so important to you.

Unit II

2A G – Can /Can't / Could /Couldn't V - Shops and shopping P - Consonant sounds

1. READING

a. You are going to read a dialogue about Rose in a shop²².



Assintant: Good morning. Can I help you?

Rose: Yes, I'd like some envelopes, please. And do you sell stamps?

Assistant: Yes. How many would you like?

Rose: Three, please.

Assistant: Anything else?

Rose: Yes. Can I have a diary, please?

Assistant: Certainly. Which one?

Rose: The pink one. And how much are those files?

Assistant: £4.50 each.

Rose: Right. Can I have two, please?

Assistant: Of Course. Anything else?

Rose: No, that's all. How much is that altogether?

Assistant: That's £15.00, please.

Rose: Here you are.

Assistant: Thanks.

Rose: Thank you. Bye.

²² Adapted from: HOPKINS, A.; POTTER, J. Look Ahead 1. Longman, England, 1995. p. 56.
Image from clip-art Microsoft Word. Picture by Andrade and Dantas.

b. Answer the questions below

1. What kind of shop is Rose in? _____
2. What does she buy? _____
3. How much is each file? _____
4. How much is all the purchase? _____

c. Now look at the text again and write down two polite ways for buying something in English. _____

2. VOCABULARY

a. Match the shops with the things that we usually buy there²³.

- | | | |
|-------------------|---|-------------------------------|
| 1. Shoe shop | → | a. bread |
| 2. Travel agent's | | b. pencil and eraser |
| 3. Newsagent's | | c. sneakers |
| 4. Chemist's | | d. medicines |
| 5. Butcher's | | e. newspapers and magazine |
| 6. Bookshop | | f. arrange a holiday/vacation |
| 7. Baker's | | g. meat |

b. Match the words and definitions

bargain	basket	customer	discount	manager	receipt
refund	shop assistant	trolley	shop window	till	

1. _____ the place where you pay for goods in a store.
2. _____ the person who is in charge of a shop, hotel, etc.
3. _____ a person who buys things in a shop.
4. _____ a container for holding or carrying things.
5. _____ money that is paid back to you when you are unhappy with something you buy.

²³ Use dictionary to help in exercise 2a and 2b: <http://www.wordreference.com/enpt/Peace>.

6. _____ a small vehicle with wheels that can be pushed or pulled along and is used for carrying things.
7. _____ a person who works in a shop.
8. _____ a reduction in the price.
9. _____ a piece of paper which shows you have paid for something.
10. _____ a place at the front of a shop where you can see the products
11. _____ a time when shops sell things at lower prices than usual.

3. GRAMMAR

My name is Sally, and I am 32 years old. I now work as a Portuguese teacher. When I was a child, I could not speak Portuguese but now I can. My hobbies are skiing, skating, and running. I can't skate well but I'm really good at skiing. Two years ago I could not run very fast but I practiced hard and now I can.²⁴

a. Read the paragraph above and answer the following questions.

1. What is her name? _____
2. How old is she? _____
3. What is her occupation? _____
4. What couldn't she do when she was a child? _____
5. What is her hobbies? _____
6. Can she skate? _____

b. Read the text above and pay attention to the use of *can* and *could*. Are they used to express ability or to ask for something?

⇒ Uses of can:

- To talk about a person's abilities:

Example: Mary can drive a motorcycle.

²⁴ From: <http://teachers.onlineenglishexpert.com/sports-and-games-esl-lesson-plan-for-beginners-a1-modals-can-cant-could-couldnt/>.

- To ask for something:

Example: Can I have a glass of water, please?

Affirmative		Negative		Interrogative	
I	can dance.	I	cannot dance.	I	Can dance?
You		You		You	
He/ She/ It		He/ She/ It		He/She/It	
We		We		We	
You		You		You	
They		They		They	

⇒ Could is used:

- Could* can express the past of can for ability.

Example: I could run very fast.

- It is used in requests to be more polite.

Example: Could you help me? is more polite than Can you help me?

- Can and Could are used with an infinitive (without to):

Example: I can/could speak Japanese.

Affirmative		Negative		Interrogative	
I	could run.	I	could not run.	I	Could run?
You		You		You	
He/ She/ It		He/ She/ It		He/She/It	
We		We		We	
You		You		You	
They		They		They	

- Look at the chart below and write sentences about John, Mary and Rose.

	very well	a little	not at all
John	play piano	Cook	drive a truck
Mary	Sing	speak French	play drums
Rose	Run	ride a bike	Swim

Example1: John can play piano very well.

Example 2: John can't drive a truck at all.

- John _____

2. Mary _____
3. Mary _____
4. Mary _____
5. Rose _____
6. Rose _____
7. Rose _____

d. Complete the dialogue with a suitable word.

Marco: _____ (speak/could) you tell me the name of that guy, please?

Sarah: He is Paul Johnson, a very famous _____ (people/person).

Marco: _____ (can/tell) he speak Portuguese well?

Sarah: No, he _____ (can't/couldn't). He can only speak English well.

Marco: Where does he _____ ? (visit/work)

Sarah: He works on TV. He _____ (are/is) a TV presenter.

Marco: What kind of programme does he _____ ? (have/take)

Sarah: He teaches how to cook well.

Marco: Hum. I _____ (can/could) cook well too, I love it.

Sarah: So, I want to eat something that you prepare.

Marco: _____ (can/do) you come to my flat on Saturday evening?

Sarah: Of Course, I _____ (can/can't). See you on Saturday.

Marco: See you. Bye.

4. LISTENING

a. Do you like shopping? Tick (✓) the things you like buying²⁵.

() Clothes

() Food

() CDs and DVDs

() Books

() Presents

²⁵ FROM: OXENDEN; LATHAM-KOENIG; SELIGSON. New English File Elementary. Oxford University Press, 1997. p. 42.

5. PRONUNCIATION

a. Circle the word below with a different sound.

/g/ give	/dʒ/ manager	/k/ discount	/ʃ/ shoe shop	/tʃ/ butcher's
ground floor bargain newsagent's girl	Change gift shop lounge age	baker's queue receipt school	cerels stationer's washbasin national	cheese chemist's choose match

6. SPEAKING

a. Interview your partner with questions below.

Do you like shopping? How often do you go shopping?

I love shopping, especially things to decorate my house.

I always/usually/sometimes/rarely/never go shopping.

What kind of shops do you most like goint to?

I like going to street markets or supermarkets or shopping centers.

Do you prefer buying by yourself or with somebody?

Do you prefer buying by yourself or with somebody?

What do you enjoy buying? What do you hate buying?

Can I have a CD, please?
I'd like some CDs, please.
Do you sell CDs and DVDs?

7. WRITING

a. You are going to write a dialogue between Rose and a shop assistant. Rose is in clothes shop and she wants to buy two skirts and a red blouse.

2B G – Past Simple – Verb to be (was/were)
V - City and Country Nouns
P - Letter i

1. READING



Hi, I'm Carolina and I'm 21 years old. I live in Berlin, but I was born in the south of Italy. We moved here from Italy when me and my sister were 14 because of my father's work. We're half German, half Italian. I started working in the family business a few years ago – we have a jewellers' shop. I work in the shop every afternoon except Sundays. The city is OK but I often miss Italy.

My name's Rashid and I'm 24. I'm Indian but I live in London. My parents moved here from Bombay at the end of the 1960s. We weren't happy there and London's a great place to be for me because I study architecture and there are lots of interesting buildings around²⁶.



a. Read and complete the sentences with the correct name.

1. _____ lives in UK.
2. _____ is European.
3. _____ doesn't work.
4. _____ has a family member with the same age.
5. _____ likes the city where she/he lives.
6. _____ misses the hometown.
7. _____ is Asian.

2. VOCABULARY - city and country nouns

a. Match a word in column A with a word in column B to form compound nouns²⁷.

²⁶ Adapted from: GOLDSTEIN, Ben. **Framework – Pre-intermediate – student's book 2**. London: Richmond, 2003, p. 06.

²⁷ Use dictionary to help you: <http://www.wordreference.com/enpt/Peace>.

A		B
1. shopping		a. store
2. department		b. block
3. tower		c. park
4. traffic		d. road
5. industrial		e. centre
6. sports		f. centre
7. theme		g. estate
8. ring		h. jam

b. Which of these things can you find in your town/city?

_____.

c. Complete the sentences with the words in the box.

hometown pub village city country citizen homeless state

- João Pessoa is a _____.
- Paraíba is a _____ of Brazil.
- Brazil is a _____.
- They live in a very small town, called fishing _____.
- She married an American and became a US _____.
- He lives in Paris, but Rio de Janeiro is his _____.
- The ones who don't have a place to live are called _____.
- _____ is a place where people go to drink alcohol.

3. GRAMMAR – Past simple – Verb to be - was/were

a. Complete the sentences from text in 1 a with past simple

- I _____ born in the south of Italy.
- When me and my sister _____ 14.
- We _____ happy there.

b. We use past simple to talk about:

- Things that happen always or usually. ()
- Finished action in the past. ()
- Future plans. ()

Contractions:

Wasn't = was not
Weren't = were not

Verb to be - was/were

Affirmative		Negative		Interrogative	
I was	smart.	I wasn't	smart.	Was I	smart?
You were		You weren't		Were you	
He/She/It was		He/ She/It wasn't		Was He/she/it	
We were		We weren't		Were we	
You were		You weren't		Were you	
They were		They weren't		Were they	

c. Complete the dialogue with was/ were, wasn't/ weren't²⁸.



Guide: This is the photo of Mount Rushmore. They _____ all Presidents of the USA.

Tourist: _____ Thomas Jefferson and Abraham Lincoln the first and the second Presidents of the United States?

Guide: No, they _____. George Washington _____ the first.

Guide: The second head is of Thomas Jefferson. He _____ President from 1801 to 1809.

Tourist: When _____ he born?

Guide: He _____ born in 1743, in Virginia. His parents _____ very rich.

Tourist: _____ he President after Washington?

Guide: No, he _____. He _____ the third President.

4. LISTENING

a. Listen and complete the sentences with the missing compound nouns²⁹.

1. Today I found out the origin of the green, yellow, and red color scheme for _____.

2. She was on a _____ when the car hit her.

3. A guide to new traders who want to know more about running a _____.

²⁸ Adapted from: OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. **New English File – Elementary: student's book**. New York: Oxford, 1997, p.52.

²⁹ Adapted from: HOLLEY, Gill; METCALF, Robert. **Framework – Pre-intermediate – workbook 2**. London: Richmond, 2003, p.06.

4. A _____ that was specially made for Charles Dickens has today been re-commissioned.
5. She became convinced that the _____ was the key location.
6. As one in six shops across the UK lies empty, just what is the future for the British _____?
7. The city has been piloting new _____ policies.

5. PRONUNCIATION – letter i

Some different ways to pronounce the letter i. Put the words in the correct columns.

time offices -traffic nightclubs city sight

/ɪ/	/aɪ/
Traffic	time

6. SPEAKING

a. Work in pairs. Think of a city. Describe where you are. Include a building, a famous landmark and the weather in your description. Your partner will guess the city.

Example: **Student A:** I am in a big square. I can see a cathedral with towers of many different colors. It's very cold. Where am I?

Student B: Moscow? **Student A:** That's right!

7. WRITING

a. Like Carolina and Radish in text 1 - a, write about you and where you live.

2C G – Past Simple – Regular verbs
V - City and Country Adjectives
P - -ed endings

1. READING

Did you like your trip to Asia?

"I really liked it! I went to holiday. It was a fantastic south, and spent three



north and then moved from Ho Chi City. Vietnam is very beautiful and special. The people are so lovely – we experienced real kindness there. One occasion we were in a small village and visited a temple. I suppose it was Buddhist. The funeral of one of the nuns was taking place and so they were having party in her honor. They invited us to stay and we had a delicious vegetarian lunch with them. We didn't have any problems and I learned many things. The village is amazing!" (Jude)³⁰

Vietnam with my sister last trip. We arrived in the weeks traveling up to the

a. Read and mark true (T) or false (F).

1. Jude's trip was wonderful. ()
2. Jude and her sister spent three days in the south. ()
3. Vietnamese are nice people. ()
4. They went to a wedding party. ()

2. VOCABULARY: city and country adjectives

a. Complete the sentence from text 1 a with the missing adjective.

It was a _____ trip.

Remember: Adjectives are used to describe things, places and people.

b. Underline the adjectives in the text above.

c. Are these adjectives positive or negative?³¹

crowded dirty dynamic noisy polluted sophisticated stressful
tourist ugly varied welcoming cosmopolitan

³⁰FUSCOE, Kate. **Skyline 1 Student's Book**. Thailand: Macmillan, 2001, p. 71.

³¹ Use dictionary to help you: <http://www.wordreference.com/enpt/Peace>.

1. Positive: _____

2. Negative: _____

d. Which of the adjectives could you use to describe your city or town?

e. Complete the conversation with the adjectives in letter b³².

Anna: One of the things I like about living in a big city is that you can see people from all over the world. Big cities are such (1) varied and (2) _____ places.

Billy: But I hate living with so many people. Cities are always (3) _____. It's impossible to relax and enjoy yourself. Personally, I find cities very (4) _____.

Anna: But I like that energy and vitality. A city is much more (5) _____ than a village. And more (6) _____ too.

Billy: But the people in village are usually friendly. Smaller places are much more (7) _____ in general.

Anna: That depends on the village! Some villages are full of visitors in the summer and too (8) _____.

Billy: True, but at least villages are quiet places to live in. Cities are always (9) _____. I can never get to sleep at night. And traffic never stops, so the air is always (10) _____ and the buildings get really (11) _____. Cities can be such (12) _____ places to look at!

³² HOLLEY, Gill; METCALF, Robert. **Framework – Pre-intermediate – workbook 2**. London: Richmond, 2003, p.05.

3. GRAMMAR – Past Simple – regular verbs

a. Complete the chart with verbs from text 1 – a.

Present simple	Past simple
They invite us to stay.	They _____ us to stay.
We don't have any problems.	We _____ have any problems.
Do you like your trips to Asia?	_____ you like your trip to Asia?

b. Underline all the regular verbs in past simple in text 1 – a.

Remember: Past Simple is used to talk about finished actions in the past.

Past simple – regular verbs

Affirmative		Negative		Interrogative	
I	played yesterday.	I	didn't play yesterday.	I	Did play yesterday?
You		You		you	
He/She/It		He/ She/It		He/she/it	
We		We		We	
You		You		You	
They		They		They	

Spelling rules for regular verbs

Infinitive	Past	Spelling
Watch	watch <u>ed</u>	Add – ed
Live	Lived <u>d</u>	Add – d
Stop	Stopp <u>ed</u>	One vowel + one consonant = double consonant and add – ed
Study	Studi <u>ed</u>	Consonant + y > ied

c. Complete the interview with past simple³³.

Interviewer: Where _____ you _____? (to go)

John: I went to Rome.

Interviewer: When _____ you _____ there? (to go)

John: I went last August.

Interviewer: Who _____ you _____ with? (to travel)

³³ Adapted from: OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. **New English File – Elementary: student's book**. New York: Oxford, 1997, p.61.

John: I _____ with my girlfriend. (to travel)

Interviewer: How _____ you _____ there? (to get)

John: By plane. We flew to Rome with British Airways.

Interviewer: How long _____ you _____? (to stay)

John: We _____ for a week. (to stay)

Interviewer: Where _____ you _____? (to stay)

John: In a small hotel near the Colosseum.

Interviewer: What _____ you _____? (to do)

John: We _____ many things. (to do) During the day we _____ (to walk) around the city, took photos and saw famous places. At night we went to a restaurant.

Interviewer: _____ you _____ any problems? (to have)

John: No, we _____ problems. (to have / not) We had a great time!

4. LISTENING

a. Listen to the conversation and complete the missing words³⁴.

Tom: Are you from Canada?

Neil: No, I'm not.

Tom: Where are you from?

Neil: I'm from the US.

Tom: Where in the US?

Neil: I'm from California.

Tom: Tell me about California. What's California like?

Neil: California is very _____. It's _____.
The cities are _____. But it's very _____.

Tom: Is it _____?

Neil: Yes. California is very _____.

Tom: Do you like California?

Neil: Yes, I do. I like it a lot!

³⁴ Adapted from: **Countries and nationalities; cities and adjectives.** Available in: < <https://www.youtube.com/watch?v=PvgRqJLIPnE> > Accessed 20th December, 2014.

Tom: Thank you very much, Neil.

Neil: You're very welcome.

5. PRONUNCIATION –ed endings

The regular past ending –ed is pronounced as follows³⁵:

a. **/d/** after vowels and voiced consonants (except /d/): /b/, /v/, /z/, /g/, /m/, /n/, /ʒ/, /l/ /dʒ/.

Example: lived /lɪvd/ tried /traɪd/

b. **/t/** after unvoiced consonants /s/, /z/, /ʃ/, /p/, /f/, /θ/, /k/, /tʃ/ (except /t/).

Example: stopped /stɒpt/ laughed /lɑ:ft/

c. **/ɪd/** after /d/ and /t/.

Example: stated /steɪtɪd/

d. Put the verbs in the correct columns.

ended used passed failed visited worked

/d/	/t/	/ɪd/

6. SPEAKING

a. Interview your partner about his/her last trip.

Where did you go for your last trip?

I went to Rio de Janeiro.

When did you go there? Who did you go with? How long did you stay?
Where did you stay? What did you do? Did you have a good time?
Did you have any problems?

³⁵ Adapted from: SWAN, Michael. **Practical English Usage**. New York: Oxford, 2007, p.393.

7. WRITING

a. Like Jude in text 1 - a, write about your last trip.

2D G – Past Simple (Irregular verbs)

V - Education

P - Letter U

1. READING

THE FOUR-YEAR-OLD COLLEGE STUDENT³⁶

A child of four is studying at college because he is too intelligent for school. Nicholas Johnson has computer lessons at West London Institute. On September 3rd he spoke well before he was one. At eighteen months he took telephone messages for his parents. At two he began to learn French. The strange thing about himself to read before he immediately that he speak, he corrected my When Nicolas went to me him pictures to colour and toys to play with. He tried two different schools, but he was bored and unhappy and his parents decided that he couldn't stay there. His teachers did not have time to prepare special lessons for Nicholas. The Johnsons had no idea what to do with him. Then the West London Institute offered to help. Nicholas spends some of his time there, and studies at home. Now he identifies insects by their Latin names. He reads the newspaper every day, and he can play the violin well. 'We don't have any social life', Mr Johnson said. 'Nicholas is our life. He is a clever child and we want to help him in every way'.



a. Answer the questions below about Nicholas.

1. Where does Nicholas study? _____
2. When did he start to speak well? _____
3. When did he learn to read? _____

³⁶ Text from: HOPKINS, A.; POTTER, J. **Look Ahead 2**. Longman, England, 1995. p. 21.
Image from clip-art Microsoft Word. Picture by Andrade and Dantas.

4. Why did he feel bored and unhappy? _____
5. What instrument can he play? _____

b. Come back to text and write the regular verbs that you can identify.

2. VOCABULARY

a. Match the words and definitions.³⁷

boarding school	graduate	head teacher	nursery school
primary school	private school	pupil	professor
religious school	secondary school	state school	student

1. _____ a school paid for by the government which gives free education.
2. _____ a non-government school where you have to pay.
3. _____ a school for very young children, from 1 to 4.
4. _____ a school for young children, from 4 to 11 years old.
5. _____ a school for older children, from 11 to 18 years old.
6. _____ a school where pupils live, eat and sleep.
7. _____ a school where the teachers are often priests and nuns.
8. _____ the boss of a school.
9. _____ a senior university teacher.
10. _____ a person who is studying at a college or university.
11. _____ a child who is at school.
12. _____ a person who has finished university and has a degree.

3. GRAMMAR

a. Come back to the text and look for the past simple of the verbs.

- | | |
|----------------|----------------|
| 1. Begin _____ | 5. Speak _____ |
| 2. Give _____ | 6. Take _____ |
-

³⁷ FROM: Oxenden; LATHAM-KOENIG. New English File Intermediate. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 150. Use dictionary to help you: <http://www.wordreference.com/enpt/Peace>.

3. Go _____ 7. Teach _____
4. Know _____

⇒ **Irregular Verbs**

INFINITIVE	PAST	INFINITIVE	PAST
Be	was/were	Meet	met
build	Built	Pay	paid
Buy	Bought	Read	read
Come	Came	Say	said
Do	Did	See	saw
Drink	Drank	Sell	sold
Eat	Ate	Speak	spoke
find	Found	Take	took
Get	Got	Teach	taught
Give	Gave	Tell	told
Go	Went	Think	thought
Have	Had	Understand	understood
Know	Knew	Write	wrote

⇒ We use **did** and the **infinitive** (without to) to form questions in the past simple.

E.g.: **Did** she **buy** a new skirt? / **Did** you **go** to the cinema?

⇒ We use **did not (didn't)** to form negative sentences in the past simple.

E.g.: She **didn't** buy a new skirt. / I **didn't** go to the cinema.

PAST TIME EXPRESSIONS	
I bought a new car	last week.
	three days ago.
	last night.
	two years ago.
	last September.
	ten minutes ago.
	yesterday evening.

b. Answer the questions below. Use the words from the bracket.

- Where did he go? [to the cinema] **He went to the cinema**.
- What did he buy? [a new shirt] _____
- How did you come home? [by taxi] _____

4. Where did we meet? [at the bake's] _____
5. How did she travel? [by car] _____
6. When did you rent your house? [in May] _____
7. What time did you call me? [at seven o'clock] _____

c. Underline the correct past time expressions in the sentences below.

1. She was at home last night / night last.
2. My brother was born ago three years / three years ago.
3. They travelled to Britain the last month / last month.
4. Patrick booked the hotel yesterday afternoon/ afternoon yesterday.
5. Mary phoned me two hours ago / ago two hours.
6. John arrived in Japan the last October / last October.

d. Complete the dialogue below with the correct past simple of the verbs.

Alan: Where _____ (be) you born?

Julia: I was born in Brazil.

Alan: Where did you go to school?

Julia: I _____ (go) to primary school in Portugal and then my family _____ (move) to Italy, so I _____ to secondary school there.

Alan: Why did you move to Italy?

Julia: Because my mother _____ (get) a new job in Rome.

Alan: How old were you?

Julia: I was ten. When I _____ (leave) school, I _____ (go) to university in Rome.

Alan: What did you study?

Julia: I _____ (study) languages – Italian, French and Spanish.

4. LISTENING

a. Listen to this conversation between two college students. What are they talking about?³⁸

1. Changes in their opinions from high school to college. ()
2. Changes in their sports preferences. ()
3. Changes in their college. ()

³⁸ From: BREWSTER, Simon; DAVIS, Paul; ROGERS, Mickey. Skyline 1 Student'd Book. Thailand: Macmillan, 2005, p. 88.

b. Listen again. Then mark the sentences T (true) or F (false).

1. Paul was a good student in high school. ()
2. Paul likes his classes at college. ()
3. He likes sports. ()
4. He is on the college baseball team. ()
5. Paul didn't like dancing in high school. ()

5. PRONUNCIATION

a. Write the word from the box in the correct column.

st <u>u</u> dent l <u>u</u> nch <u>u</u> mbrella pu <u>p</u> il res <u>u</u> lt su <u>b</u> ject un <u>u</u> iform <u>u</u> niversity stu <u>d</u> y <u>u</u> sually	
/ ʌ / sound	/ ju: / sound

6. SPEAKING

a. Interview your partner about education and use the questions below.

<div>What kind of school did you go to?</div> <div>Did you like it? Why?</div> <div>Did the students behave well?</div>	<div>I studied in public school all my life.</div> <div>Did you have to wear a uniform?</div> <div>Which subject were you good and bad at?</div>
---	--

7. WRITING

a. You are going to write a paragraph telling us about your educational period.

Unit III

3A G – Comparative

V - People appearance and personality

P - Vowel sounds

1. READING

There are five people in my class including me. My name is Susan. I'm tall and I



have short blond hair. I'm quite sociable. I like being with people and having a good chat. The person I know best is Rosa. She's very easy-going - she's always relaxed and never gets

angry with anyone. Then there's Lydia. She's trendy, always wears the latest fashions. She's more sociable than me. She's a real extrovert, very outgoing and friendly, and she entertains us all with her stories. Next, there's Carmen. She's short and slim. She's very kind - she always helps you when you need it. Then two men are called Gerard and Toni, both are slim but Gerard is shorter than Toni. Gerard is very sensitive - you have to be careful what you say to him because he is very emotional and takes everything too seriously. Toni is the sensible one - he's very practical and organized. He always does the homework and asks questions he doesn't understand something³⁹.

- How many classmates does Susan have? _____.
- Who are the women and the men? _____.
- Why do they need to be careful about Gerard? _____.
- Describe Susan personality. _____.
- From the description above who do you think is the most difficult to have as classmate. Why? _____.

³⁹ Adapted from: HOLLEY, Gill; METCALF, Robert. **Framework – Pre-intermediate – workbook 2**. London: Richmond, 2003, p.11.

2. VOCABULARY: People appearance and personality

a. Complete the sentences from the text.

Gerard is very _____. She's very _____.

→ Use adjectives to describe people personality and appearance.

b. Underline the personality adjectives in the text above.

c. Complete the sentences with these adjectives⁴⁰.

generous aggressive friendly serious popular quiet stylish

- 1) Everybody likes Angelica. She's _____.
- 2) Julia dresses very well. She's _____.
- 3) My students like helping people. They're _____.
- 4) Peter doesn't like making jokes. He's _____.
- 5) James is always arguing with his wife. He's _____.
- 6) Gabriela has a lot of friends and loves talking to people. She's _____.
- 7) Kate doesn't like talking. She's _____.

d. Think of a famous person you can describe with each adjective.

_____ is bald. _____ is short. _____ is trendy.
_____ is blonde. _____ is slim. _____ is tanned.
_____ is dark. _____ is grey-haired. _____ is tall.

e. Match each sentence with an adjective of appearance.

- | | |
|--|------------------|
| 1. She always wears the latest fashions. | a) grey-haired. |
| 2. He's 1 metre 68. Most football players are much taller. | b) trendy. |
| 3. She's almost 2 meters, with really long legs. | d) good-looking. |
| 4. He used to have thick hair but he hasn't got much now. | c) dark. |
| 5. She swims every day. There isn't an extra gram of fat on her. | e) bald. |
| 6. He looks Spanish, with brown hair and brown eyes. | f) short. |
| 7. She's 50 now, and her hair isn't brown like it used to be. | g) slim. |
| 8. He's very attractive. | h) tall. |
| 9. Gisele Bündchen's hair. | i) blonde |

⁴⁰ Exercises 2c, 2d and 2e - Use dictionary to help you: <http://www.wordreference.com/enpt/Peace>.

3. GRAMMAR – Comparative adjectives

a. Complete the chart with verbs from text 1 – a.

1. Gerard is _____ than Toni.

2. She's _____ than me.

b. Using adjectives to compare.

1. What two letters do you put at the end of one-syllable adjectives? _____.

2. What word do you put in front of long adjectives? _____.

3. What's the missing word? João Pessoa is bigger _____ Campina Grande.

Comparative adjectives⁴¹

Adjective	Comparative	
Old	<u>Older</u>	One-syllable adjectives: add –er
Big	<u>Bigger</u>	Adjectives ending one vowel + one consonant: double consonant, add –er.
Happy	<u>Happier</u>	One / two-syllable adjectives ending consonant + y > -ier
Famous	<u>More</u> famous	Two or more syllable adjectives: more + adjective.
Good Bad Far	<u>Better</u> <u>Worse</u> <u>Further</u>	Irregular

c. Complete the dialogues with the comparative forms of the adjective. Use than where necessary.

A: Why didn't you answer my call last night?

B: Oh, I was feeling so tired, so I went to bed _____ (early) usual.

A: Is she _____ (young) than you?

B: No, she's two months _____ (old) me.

A: Do you like living in the countryside?

B: Yeah, it's _____ (good) living in a town.

A: Is your brother studying very hard?

B: No, he's _____ (interested) in having a good time.

A: You look _____ (thin). Have you lost weight?

B: Yes, I've lost. I was sick.

A: You're talking very fast. Can you speak _____ (slow) please?

B: Ok. No problem.

⁴¹ Adapted from: OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. **New English File – Elementary: student's book**. New York: Oxford, 1997, p.136.

4. LISTENING

a. Listen about car colours and personality and write the colours in the chart⁴².

Your car colour	Your personality
1. yellow	Very _____
2. _____	_____ (very popular with doctors)
3. _____	More _____ than normal.
4. _____	_____
5. _____	_____
6. _____	_____ (popular with business people)
7. _____	_____

5. PRONUNCIATION – vowel sounds

a. Write the words in the chart.

worse slower drier ~~easier~~ healthier dirtier taller better colder
cheaper higher shorter

/i:/	/ɔ:/	/ɜ:/	/e/	/əʊ/	/aɪ/
Easier					

6. SPEAKING

a. Discuss these questions with your partner.

Do you think the colour of your car shows your personality?

No.

Why not?

1. Do you think the colour of your car shows your personality?
2. Do you think the clothes you wear shows your personality?
3. Which famous people do you think are attractive?
4. Are you satisfied with your appearance?
5. What is more important to you: appearance or personality?

7. WRITING

a. Like Susan in text 1 - a, write about your personality and appearance. Write about your close friends personality and appearance.

⁴² Adapted from: OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. **New English File – Elementary: student's book**. New York: Oxford, 1997, p.89.

3B G – Superlative
V - Seasons and weather
P - Consonant groups

1. READING

EXTREME LIVING

Welcome to the coldest and hottest places in the world!

The hottest place in the world

How do people live in Mali, West Africa, where temperature is often 50°? John Baxter, a BBC journalist in Mali, says, “people get up very early and they don’t move very much in the afternoon.



Surprisingly, they wear a lot of clothes (usually cotton) as this helps them not get dehydrated. Houses are very hot and don’t have air conditioning – the best place to sleep is on the roof.

The coldest place in the world



Can you imagine living in a place which is four times colder than your freezer? This is Yakutia in Siberia, where in winter it is often – 50° or lower. Valeria Usimenko, a housewife, says, “after a few minutes outside your nose fills with ice. It snows a lot and there is always a lot of ice and snow on top of the houses. The most dangerous time is the spring – when the ice falls it can kill people! The winter is very boring because we can’t go out much. A lot of babies are born here in the autumn⁴³.

a. Read the article again. Answer these questions.

1. Where do people wear a lot of cotton clothes? Mali
2. Where can you have a problem with your nose? _____

⁴³ Adapted from: OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. **New English File – Elementary: student’s book**. New York: Oxford, 1997, p.61.90

3. Where do people sleep on the roof? _____
4. Where do you need to be careful in spring? _____

2. VOCABULARY: Seasons and weather

- a. Underline in the text above the words related to weather and temperature⁴⁴.
- b. Write the words in the correct column.

winter sunny spring cool rainy warm cloudy snowing summer autumn windy
hot cold stormy

Seasons	Weather conditions	Temperature
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

- c. match the words with the photographs⁴⁵.

B- drought

Hurricane tornado flood storm tidal wave ~~drought~~ earthquake



⁴⁴ Use dictionary to help you: <http://www.wordreference.com/enpt/Peace>.

⁴⁵ Adapted from: BREWSTER, Simon; DAVIS, Paul; ROGERS, Mickey. **Skyline 1 Student's Book**. Thailand: Macmillan, 2005, p.66.

3. GRAMMAR – Superlative adjectives

a. Complete the columns with superlatives from the article above.

Adjectives	Comparative	Superlative
Cold	colder	<u>The coldest</u>
Hot	hotter	_____
Dangerous	more dangerous	_____
Good	better	_____

Superlative adjectives⁴⁶

Adjective	Superlative	
Old	<u>The Oldest</u>	One-syllable adjectives: add -est
Big	<u>The Biggest</u>	Adjectives ending one vowel + one consonant: double consonant, add -est.
Happy	<u>The Happiest</u>	One / two-syllable adjectives ending consonant + y > -iest
Famous	<u>The Most famous</u>	Two or more syllable adjectives: the most + adjective.
Good Bad Far	<u>The Best</u> <u>The Worst</u> <u>The Furthest</u>	irregular

b. Complete the dialogue⁴⁷.

Clerk: Can I help you?

Customer: Yes. I'm looking for a camera for my daughter. I want to spend between \$40 and \$100. What's (1) _____ (good) camera you have in that price range?

Clerk: Well, there are three cameras I can show you (2). _____ (cheap) is the Funji. It sells for only \$39.98.

Customer: And how much is the Minon?

Clerk: That's the (3) _____ (expensive). It's on sale for \$99.98, and I can guarantee that that's (4) _____ (low) price in town. It usually sells for \$130.00.

Customer: I see. What about flashes?

Clerk: All three come with a built-in-flash. But the Minon turns on automatically when there isn't enough light. That makes it (5) _____ (convenient). Oh, you should

⁴⁶ Adapted from: OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. **New English File – Elementary: student's book**. New York: Oxford, 1997, p.136.

⁴⁷ Adapted from: **Adjectives Superlatives**. Available in: < https://www.seattlecentral.edu/faculty/dloos/Grammar/comparisons/superlatives_exercises1-3.htm >. Accessed 28th December 2014.

also know about a special feature of the Rikon. It has what's called "red-eye reduction." That means that when you take a picture of a person and use the flash, the person's eyes won't look red. That's often a problem when you use a flash.

Customer: Oh, that's probably (6) _____ (important) feature in my daughter's case. She only takes pictures of flowers.

4. LISTENING

a. Listen to a conversation between two friends and answer the questions⁴⁸.

1. Where is Jack? _____
2. When is the job interview? _____
3. Where is Lisa? _____
4. How is the weather in Miami? _____

5. PRONUNCIATION – consonant groups

a. Underline the stressed syllables.

- | | |
|------------------------------|-----------------|
| 1. The <u>most</u> difficult | 5. The coldest |
| 2. The most crowded | 6. The noisiest |
| 3. The most beautiful | 7. The driest |
| 4. The most expensive | 8. The fastest |

6. SPEAKING

a. Ask and answer with your partner these questions about Brazil.

What's the coldest place?

I think it's...

1. What's /cold / place? 2. What's /hot / place? 3. What's /windy / place? 4. What's /big / city? 5. What's / beautiful / city? 6. What's / dangerous / city? 7. What's /long / river?

7. WRITING

a. Imagine you are on vacation in a place in your country. Write an email to a friend. Where are you? What are doing? How is the weather?

⁴⁸ BREWSTER, Simon; DAVIS, Paul; ROGERS, Mickey. **Skyline 1 Student's Book**. Thailand: Macmillan, 2005, p. 62.

3C G – Present Simple x Present Continuous
V - Hobbies and interests
P - Sounds /ɔ:/ and /ɜ:/

1. READING

HOW MUSICAL ARE WE?⁴⁹

What do you do to relax? Do you watch TV? Do you read a book? Or do you listen to music? How many of us actually play a musical instrument? How many of us go to concerts? How important is music in our lives? What kind of music do we like?

A recent survey shows the musical habits of a few of our readers, in England. Interestingly, fourteen people out of the twenty questioned actually play a musical instrument, while only six people don't. Out of these, ten people practice their musical instrument between 0-3 hours a week and the other four between three and six hours a week.

The best instrument to play is the guitar; eight people say it is their favourite instrument to play. Another four people like playing the piano and two like playing the violin. Two people, however, don't like playing the violin or the piano as they think they are too difficult.

Pop concerts are always popular but, in this survey, only eight people say they like going to concerts, six to pop concerts and two to jazz concerts. A high number, eighteen, say they like listening to music as they find it relaxing. Only two people don't like listening to music at all. These results seem to suggest that we are more actively musical than we think.

a. Read the article again and put a tick (✓) in the correct sentences and a cross (x) in the wrong ones.

1. () Eight people play a musical instrument.
2. () Twelve people think that listening to music is exciting.
3. () Six people don't play a musical instrument.
4. () Two people think that playing the violin is difficult.

⁴⁹ FROM: JONES; HOPKINS; POTTER. **Look Ahead 1 Workbook**. Longman, 1995. p. 36.

5. () Seven people don't play a musical instrument.
6. () Ten people practice their instrument between 0-3 hours a week.
7. () Two people like playing the violin.
8. () Eight people like going to pop concerts and six people don't like going to jazz concerts.
9. () Two people don't like listening to music.

2. VOCABULARY

b. Match the words and pictures. What are they doing?⁵⁰



- | | |
|----------------------------------|---|
| 1. () They are playing tennis. | 2. () She is playing the drums. |
| 3. () He is listening to music. | 4. () They are collecting stamps. |
| 5. () They are going to swim. | 6. () They are playing computer games. |

3. GRAMMAR - Present Simple x Present Continuous

⇒ We use present simple to say what you usually do in your everyday life.

E.g.: My brother **works** in a car factory.
 What **do you** usually **eat** at night? / Susan **lives** in Rome.

⇒ We use present continuous to say what you are doing now (a present and temporary activity).

E.g.: My brother **is waiting** for his girlfriend.
 What **are you wearing** now. / I **am studying** English now.

⁵⁰ All pictures are from: NOLASCO, Rob. **Window on the World. Student's Book 1.** Oxford University Press, 1994, p. 27.

⇒ Present Continuous = be + verb + ing.

Affirmative		Negative		Interrogative	
I am	working.	I am not	working.	Am I	working?
You are		You are not		Are you	
He/ She/ It is		He/ She/ It is not		Is he/she/it	
We are		We are not		Are we	
You are		You are not		Are you	
They are		They are not		Are they	

⇒ Short Answers.

Positive		Negative	
Yes,	I am.	No,	I am not.
	you are.		you are not
	he/ she/ it is.		he/ she/ it is not.
	we are.		we are not.
	you are.		you are not.
	they are.		they are not.

⇒ We form the present continuous in these ways.

1) Infinitive + ing

E.g.: walk – walking; wear – wearing; read- reading

2) Infinitive ending in –e, cut the –e and add –ing.

E.g.: dance – dancing; make – making; write - writing

3) one syllable infinitive ending in one vowel and one consonant, add the same consonant again and add –ing.

E.g.: put – putting; stop – stopping; swim – swimming

a. Complete the sentences with the present continuous.

- The children _____ (swim) in the lake.
- My professor _____ (develop) a research.
- _____ the kids _____ (go) to school?
- The ladies _____ (not wear) skirts.
- Rose _____ (not clean) her bedroom.
- _____ the teachers _____ (correct) the activities?
- John _____ (work) in the garden now.
- Susan _____ (read) her book now.

b. Complete the dialogue with present simple or present continuous.

John: _____ you _____ (play) any sport?

Peter: I play volleyball and tennis.

John: Tennis? _____ you _____ (like) it?

Peter: Yes, I do. It's a good exercise.

John: I _____ (watch) Roland Garros Tennis Tournament on TV
but I don't like playing it.

Peter: At the weekends I _____ (go) hand-gliding. It's really exciting.

John: WOW. It's great. So what _____ you _____ (do) in your spare
time?

Peter: I _____ (go) fishing, because it's relaxing.

John: Fishing? I _____ (think) it is boring.

Peter: No, it isn't. I _____ (love) it.

4. LISTENING

a. Where are Ivan and Eva? Cover the dialogues and listen. Complete the gaps with the missing words⁵¹.

1. IVAN: Look! It _____ (open)! A ship _____ (go) through!

EVA: We're lucky. The guidebook says that it only _____ (open)
two or three times a month!

2. EVA: The flag _____ (fly) – that means the Queen is at home.
She _____ (not live) here all time. She often _____
(stay) at Windsor Castle or in one of her other homes.

3. EVA: That's Napoleon. He _____ (look) at a model of the Battle of
Waterloo.

IVAN: Come on – let's go and see the next room.

EVA: Yes, we _____ (not have) much time. It _____
(close) in twenty minutes.

4. IVAN: We _____ (go up)! Wow! Look – there's the Houses of
Parliament! And Buckingham Palace over there!

EVA: What a pity it _____ (rain). The guidebook _____
(say) you can see Windsor Castle on a clear day.

⁵¹ From: OXENDEN; LATHAM-KOENIG; SELIGSON. **New English File Elementary**. Oxford University Press, 1997. p. 70.

5. PRONUNCIATION

a. Write the word from the box in the correct column.

walk	ball	serve	four	world	draw	fought	hurt
door	sport	shirt	heard	nurse	worse	saw	
/ɔ:/				/ɜ:/			

6. SPEAKING

a. Interview your partner with the questions below.

What do you like doing in your free time?

I like watching films/ eating out with friends.

Where do you usually have lunch?

I always have lunch at home because I like preparing my meals.

Are you taking any vitamins or food supplements at the moment?

Are you trying to eat healthily at the moment?

7. WRITING

a. Write an informal letter to a friend who lives abroad telling him/her about what you usually do in your routine and what you like doing in your spare time.

3D G – Present Continuous
V - Go / Have / Get + Collocations
P - Voiced and unvoiced sounds

1. READING

FLYING TO AMERICA⁵²

TONY: So, congratulations to Philip Erasmus, the winner of the WOW Young Musician of the Year competition. The first prize is a trip to the United States. Philip is going to America next week. What are your plans?

PHILIP: Well, on Monday I'm flying to America.

On Tuesday I'm sightseeing in New York,

On Wednesday I'm making a record.

On Thursday I'm visiting Disneyland.

On Friday I'm going to Los Angeles.

On Saturday I'm visiting Universal Studios. I'm coming home on

Sunday, but I'm not going to school until Tuesday because Monday is holiday. On Monday I'm having a rest!

TONY: Well, send us a postcard!

a. Read the text again and answer the questions below.

1. The text is...

a. () a postcard b. () a torpedo c. () a dialogue d. () an e-mail

2 Who is the winner of the WOW young Musician competition? _____.

3. What is the prize? _____.

4. What is he doing on Tuesday? _____.

5. When is he coming back to home? _____.

6. When is he returning to school? _____.

⁵² Adapted from: NOLASCO, Rob. **Window on the World. Student's Book 1**. Oxford University Press, 1994, p. 65.

2. VOCABULARY



a. Read the text⁵³ and check the meaning of the verbs **go/ get / have**.

_____ to obtain or receive something.

_____ to move for a place that is away from where you are.

_____ to talk about possession.

→ These verbs have different meanings. Let's see some of them on the website: <http://lawebdelingles.com/nivel-a1/go-get/>.

b. Now, match the verbs with the suitable expressions below⁵⁴.

1. Go	2. Have	3. Get
() away	(2) breakfast	() a newspaper
() by bus	() lunch/dinner	() a taxi/bus/train
() for walk	() a car	() an e-mail/letter
() home	() a drink	() dressed
(1) shopping	() a good time	() home
() to bed	() a sandwich	() to a restaurant
() to the beach	() a shower	(3) up

⁵³ From: <https://vuur01.wordpress.com/2013/06/24/tantra-het-allerhoogste-inzicht/>.

⁵⁴ Adapted from: OXENDEN; LATHAM-KOENIG; SELIGSON. **New English File Elementary**. Oxford University Press, 1997. p. 150.

3. GRAMMAR – Present Continuous (future)

⇒ We can use present continuous to talk about future plans with words like: *tomorrow, next year, next week, on Monday, this evening, tonight, at the weekend.*

Examples: What **are you doing** at the weekend?

I**'m playing** soccer tomorrow.

She **is visiting** her mother on Thursday.

a. Complete the telephone conversation using the present continuous.

Sally: Hello. Is that Mr Johnson?

Mr Johnson: Yes, it is. Who _____ (speak)?

Sally: It's Sally. Is Peter there, please?

Mr Johnson: No, I'm afraid he isn't. He _____ (see) Rose today.

Sally: _____ (he/go out) with her this evening?

Mr Johnson: I'm not sure.

Sally: Well, when he gets back, can you tell him that Fred and I _____ (have) a party tonight and if he _____ (not / do) anything, he's welcome to come.

Mr Johnson: I'll tell him. Are you _____ (invite) a lot of people then?

Sally: Yes – forty people.

Mr Johnson: Have fun! See you soon!

4. LISTENING

a. Listen to Brian and Jennifer planning their honeymoon. Where do they decide to go?⁵⁵

⁵⁵ BREWSTER, Simon; DAVIS, Paul; ROGERS, Mickey. **Skyline 1 Student's Book**. Thailand: Macmillan, 2005, p. 72.

b. Listen again. Mark the sentences T (true) or F (false).

- | | |
|--|-------------|
| 1. Las Vegas is very expensive. | T () F () |
| 2. Las Vegas isn't romantic. | T () F () |
| 3. Jennifer likes New York. | T () F () |
| 4. New York is very expensive. | T () F () |
| 5. San Francisco isn't expensive. | T () F () |
| 6. Jennifer wants a romantic honeymoon | T () F () |

5. PRONUNCIATION

a. Circle the word below with a different sound.

/i:/ tree	/eə/ where	/aʊ/ shower	/ð/they	/θ/ think
Key	square	now	there	earth
meet	near	know	theatre	three
they	stair	out	the	although

6. SPEAKING

a. Interview your partner with the questions below.

What are you doing on Friday evening?	I'm going out with my friends.
What are you doing on Sunday morning?	I'm visiting my grandparents.
What are you doing on Tuesday afternoon?	I'm doing my English Homework.

7. WRITING

a. Write an e-mail to a friend of yours and tell him/her what you are doing in details at this weekend.

Unit IV

4A G – Be going to - Plans

V - Sports

P - Stressed syllable

1. READING

Bullfighting

A lot of foreigners criticize Spain for keeping the tradition of bullfighting. For them, it is a cruel blood sport and a grotesque spectacle. But is it really simple? It seems to me that the question is more complicated.



Firstly, I think people go to bullfights not only to see blood but also for the whole spectacle – the colors, the music, the atmosphere. Also, bullfights are popular because the public love to see the skill of the ‘toreros’. What is more, the bulls do not suffer very much. They have a very happy life before going into the bull ring – in fact their owners give them very special treatment. Perhaps all blood sports are a little cruel, but bullfighting is no worse than other ‘sports’ such as boxing or fox-hunting.

Finally, I believe that we should keep the bullfighting because it is part of Spain’s cultural identity. Can you imagine Brazil without football or USA without baseball?⁵⁶

a. Read and answer the questions.

1. What is the animal involved in the sport? _____.

⁵⁶ Adapted from: GOLDSTEIN, Ben. **Framework – Pre-intermediate – student’s book 2**. London: Richmond, 2003, p. 41-41.

2. What are the sports mentioned in the text? _____

3. The author of the text is for or against bullfighting? Why? _____

2. VOCABULARY: Sports

a. Put the sports into the correct columns⁵⁷.

aerobics athletics ~~basketball~~ ~~bike ride~~ chess ~~cycling~~ football golf
jog running skiing swim swimming tennis windsurfing yoga

Play	Go	Do	Go for a
basketball	cycling	aerobics	bike ride

b. Complete the rules for play, go, do and go for a.⁵⁸

1. Go + verb-ing
2. _____ + games
3. _____ + noun
4. _____ + individual activities

c. Match the sports with the places⁵⁹.

- | | |
|--------------|-----------|
| 1. athletics | a. court |
| 2. football | b. course |
| 3. golf | c. pitch |
| 4. swimming | d. pool |
| 5. tennis | e. track |

d. In which sports do you...?

1. **hit** the ball 2. **throw** the ball 3. **kick** the ball 4. **shoot** the ball

3. GRAMMAR – be going to – plans

I'm going to see a bullfighting event tomorrow.
Davi Luiz isn't going to play football next match.
Are you going to do aerobics next week?

a. Are the sentences in the past, present or future? _____

- Use be going to + verb (infinitive) to talk about future plans.

⁵⁷ Check some sport vocabulary on the website: http://www.english-hilfen.de/en/words/sports_pictures.htm.

⁵⁸ Check the rules for go/do/play on the website: <http://www.ecenglish.com/learnenglish/lessons/how-use-play-do-and-go/>.

⁵⁹ Use dictionary to help you: <http://www.wordreference.com/enpt/Peace>.

- With the verb *go* you can say *I'm going to go* or *I'm going to go*.
- We often use future time expressions with going to: tomorrow, next week, next year, etc.

Be going to

Affirmative		Negative		Interrogative	
I am	going to travel next month.	I'm not	going to travel next month.	Am I	going to travel next month.
You are		You aren't		Are you	
He/She/It is		He/ She/It isn't		Is He/she/it	
We are		We aren't		Are we	
You are		You aren't		Are you	
They are		They aren't		Are they	

b. Complete the dialogue using *be going to*⁶⁰.

Lisa: Hello?

Peter: Hi! Lisa? This is Peter Douglas from Changing Holidays.

Lisa: Oh! Hello!

Peter: Lisa, what are your holiday plans for next week?

Lisa: Er ... I _____ (fly) to New York with my boyfriend, Jon.

Peter: Great. And where _____ you _____ (stay)?

Lisa: We _____ (stay) in the Hotel Athena in Manhattan.

Peter: What _____ you _____ (do) in New York, Lisa?

Lisa: We _____ (go) - the shops in New York are fantastic – and in the evening we _____ (go) clubbing.

Peter: _____ you _____ (see) a show on Broadway?

Lisa: No, we _____.

Peter: _____ you going to _____ (see) the sights?

Lisa: Oh yes, we want to see the Empire State Building, the State of Liberty, Central Park...

Peter: Well, Lisa, say goodbye to New York. Because we _____ (change) your holiday!

⁶⁰ Adapted from: OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. **New English File – Elementary: student's book**. New York: Oxford, 1997, p.80.

4. LISTENING

a. Listen to the song and complete the missing words⁶¹.

We are the champions (by Queen)

I've paid my dues, time after _____
I've done my _____, but committed no _____
And bad mistakes, I've made a few
I've had my share of sand kicked in my _____
But I've come through

We are the _____, my friends
And we'll keep on fighting, till the end
We are the champions. We are the champions
No time for _____
Cause we are the champions of the world

I've taken my bows and my curtain calls
You brought me _____ and _____
And everything that goes with it I thank you all
But it's been no bed of _____.
No pleasure cruise
I consider it a challenge before the whole human race
And I ain't gonna _____
We are the _____, my friends...

5. PRONUNCIATION – stressed syllable

a. Underline the stressed syllable of the words.

<u>foot</u> ball	stadium	aerobics	judo
champion	swimming	cycling	spectators

6. SPEAKING

a. Ask and answer the questions with a partner.

Do you play any sport?

Yes, I play volleyball.

1. Do you play any sport? 2. Which sport do you enjoy watching? 3. Which sport do you hate watching? 4. Do you prefer doing sport or being a spectator? 5. Do you prefer watching individual or team sports? 6. Are you a fan of a sports team?

⁶¹ QUEEN. **We are the champions**. Available in: < <https://www.youtube.com/watch?v=hSTivVclQQ0> >. Accessed 28th December 2014.

7. WRITING

- a. Write a reply to the text *Bullfighting* saying the reasons you are for and against the sport.

4B G - Be going to - Predictions

V - Work

P - Stressed syllable

1. READING

- a. Complete the CV (Curriculum Vitae) with a heading from the list⁶².

Additional information Career history Computer skills
Education Languages Personal information

Rosycléa Dantas

1. Personal information

Address Daniel Justiniano de Araújo, 162,
João Pessoa, Brazil
Telephone home: 55 83 3247-2809
mobile: 55 83 8828-190
Nationality Brazilian
Marital status Single
Date of birth 29th August 1989
Email rosyclead@hotmail.com



2. _____

2013 – Teacher at Universidade Estadual da Paraíba
I also work as an English teacher (volunteer) for a local Institute for blind people.

3. _____

2007 - 2010 Degree in Modern Language, University of Paraíba
2012 - 2014 Degree in Linguistics, University of Paraíba

4. _____

English. I have a great level of written and spoken English.
I have been studying English for the last twelve years.

5. _____

Windows XP

6. _____

Full driving licence
Member of Gelit group

⁶² Adapted from: OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina. **New English File – Intermediate: student's book**. New York: Oxford, 2010, p.81.

2. VOCABULARY: Work⁶³



a. Match the definitions with underlined words in the jobs adverts⁶⁴.

1. _____ free to do something.
2. _____ the document you complete when you apply for a job.
3. _____ the money your employer pays you every month.
4. _____ abbreviation for curriculum vitae.
5. _____ the things you know.
6. _____ good at using computer.
7. _____ the qualification you get when you finish university.
8. _____ the money you make when you sell something to a costumer.
9. _____ the possibility of a good future with the company.
10. _____ not fixed; open to discussion.
11. _____ the person applying for the job.
12. _____ things that are needed.
13. _____ adaptable.

⁶³ Check more job and work vocabulary on the website:
<http://www.learnenglish.de/vocabulary/jobs.html>.

⁶⁴ Adapted from: HOLLEY, Gill; METCALF, Robert. **Framework – Pre-intermediate – workbook 2**. London: Richmond, 2003, p.18.

b. Write two more jobs in each column.⁶⁵

-er	-or	-ist	-ian	others
<i>Lawyer</i>	<i>Actor</i>	<i>Scientist</i>	<i>Electrician</i>	<i>Chef</i>

c. Write an adjective to each picture⁶⁶.

badly-paid	boring	creative	interesting	repetitive	skilled
	sociable	stressful	tiring	well-paid	



It's a really interesting job. You learn something new every day.



I need a holiday. This job's extremely _____!



I love my job! It's so _____.



I need more money. My job's very _____!



Nothing ever happens! This job is so _____!



I meet a lot of people. It's a very _____ job.



I need a rest! This job is really _____.



Big car. Big house. It's great to have a _____ job!



That looks like a _____ job!



The same thing again and again. This job's very _____.

3. GRAMMAR – Be going to – predictions

1. Pedro's finishing medical school. He's **going to be** a doctor!
2. Pedro **is going to finish** medical school next month.
3. Anna loves teaching. She's **going to be** a teacher.
4. Anna **is going to apply for** a teaching course next year.

⁶⁵ Use dictionary to help you: <http://www.wordreference.com/enpt/Peace>.

⁶⁶ Adapted from: HOLLEY, Gill; METCALF, Robert. **Framework – Pre-intermediate – workbook 2**. London: Richmond, 2003, p.17.

a. What's is the difference between sentences 1 and 2 – 3 and 4?

_____.

b. Which ones are plans? _____.

c. Which ones are predictions? _____.

- We can also use *be going to* + verb (infinitive) for predictions.
- Remember: *Be going to* – predictions with outside evidence

Look these clouds! It's going to rain. (outside evidence)

I think Brazil will win the next world cup. (no outside evidence)

d. Complete the dialogue with *be going to*⁶⁷.

The fortune teller: What questions do you want to ask?

Jane: I have a problem with my boyfriend. I want to know if we
_____ (stay) together.

The fortune teller: Please choose five cards.

Jane: Ok. Here you are.

The fortune teller: The first card. This is a good card. This means you
_____ (be) very luck.

Jane: But _____ I _____ (stay) with my boyfriend?

The fortune teller: We need to look at the other cards. The second card - A house. You _____ (move) very soon to another country.

Jane: But my boyfriend works here.

The fortune teller: Let's look at the next card. A heart. You
_____ (fall) in love.

Jane: Who with?

The fortune teller: I can see a tall man. He's very attractive.

Jane: Oh, it's Jim.

The fortune teller: Who is Jim? Your boyfriend?

Jane: No, he's a man I met at a party last month.

The fortune teller: Well, the card says you _____ (fall) in love with him.

⁶⁷ Adapted from: OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. **New English File – Elementary: student's book**. New York: Oxford, 1997, p.82-83.

4. LISTENING

a. Listen to a radio programme called *Guess my job*. Three people guess a person's job. Underline the TEN questions they ask⁶⁸.

Where do you work...?

inside outside in an office at home in a factory in a hospital

When do you work...?

in the morning in the afternoon in the evening

How do you work...?

with your hands with a computer with other people

Do you ...?

have special qualifications earn a lot of money drive
write letters or e-mails wear a uniform speak any languages

5. PRONUNCIATION – stressed syllable

a. Underline the stressed syllables of the jobs.

<u>Teacher</u>	architect	accountant	waiter
postman	librarian	lifeguard	bouncer
secretary	footballer	conductor	dentist
journalist	designer	gardener	editor

6. SPEAKING

a. Ask and answer the questions with a partner.

What do you do?

I'm a teacher.

1. What do you do? 2. Where do you work? 3. How many hours do you work? 4. Do you earn a lot of money? 5. Do you like your job? Why? 6. What don't you like about your job? 7. How do you relax after work?

7. WRITING

a. Write your Curriculum Vitae (CV).

⁶⁸ Adapted from: OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. **New English File – Elementary: student's book**. New York: Oxford, 1997, p.21.

1. READING

FEAR OF FLYING⁶⁹

How can anyone like flying? It's a crazy thing to do. Birds fly; people don't. I hate flying. You wait for hours for the plane to take off, and it's often late. The plane's always crowded. You can't walk around and there's nothing to do. You can't open the windows and you can't get off. The seats are uncomfortable, there's no choice of food and there are never enough toilets. Then after the plane lands, it's even worse. It takes hours to get out of the airport and into the city.

I prefer travelling by train. Trains are much better than planes; there're cheaper, safer, and more comfortable. You can walk around in a train and open the windows. Stations are more convenient than airports, because you can get on and off in the middle of cities. If you miss a train, you can always catch another one later. Yes, trains are slower, but speed isn't everything. Staying alive and enjoying yourself is more important.

a. Read the magazine article and answer the questions.

1. Does the writer like flying? Why? _____.
2. How the writer prefer travelling? _____.
3. Which adjectives does the writer describe travelling by train? _____.
4. Which adjectives does the writer describe travelling by plane? _____.
5. Do you agree with the writer? Why? Why not? _____.

⁶⁹ From: HOPKINS, A.; POTTER, J. **Look Ahead 2**. Longman, England, 1995. p. 25.

2. VOCABULARY


a. Match the pictures with the words.⁷⁰

() ship
() plane
() coach

() bicycle [bike]


() bus
() balloon
() car

() helicopter
() boat




By sea

1




3




By air

4




5




By land


6



7



8



9

b. Which transports can be considered:

1. Private: _____
2. Public: _____
3. You drive: _____
4. You ride: _____

⁷⁰ FROM: HOPKINS, A.; POTTER, J. **Look Ahead 2**. Longman, England, 1995. p. 24.

5. You fly: _____

6. You sail: _____

c. Complete with the words in the box⁷¹.

flight journey trip travel

1. A _____ is when you travel from one place to another by car, train, plane, etc.

2. _____ is normally used as a verb, e.g. I _____ a lot.

3. A _____ is when you go somewhere by plane.

4. A _____ is when you go somewhere, either for a holiday or on business, stay there, and come back again.

3. GRAMMAR

⇒ We use *may/might* and *may not/might not* + *infinitive* to talk about a future possibility.

Example: It may/might rain tonight. = It's possible that it will rain.

I may go to the party, but I'm not sure.

She might leave earlier.

May I use your iPhone?

⇒ **May / Might** is the same for all persons, *I may/might, he may/might, we may/might*, etc.

⇒ We can also use *May I...?* or *May we...?* to ask for permission.

Example: May we come back to home?

May I come in?

Affirmative		Negative		Interrogative		
I	may/might help you.	I	may/might not help	May	I	help you?
You		You			You	
He/ She/ It		He/ She/ It			He/She/It	
We		We			We	

⁷¹ FROM: Oxenden; LATHAM-KOENIG. **New English File Intermediate**. Student's Book. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 148.

You		You	you.		You	
They		They	.		They	

a. Complete the sentences with *may* / *might* + verb.

be cold	be ill	be in a meeting	go to the cinema
not have time	not like it	win	

1. Take your coat. It _____
2. John wasn't in class today. He _____
3. I'm not sure what to do tonight. I _____
4. It's difficult match but we _____
5. I don't know if I'll finish it. I _____
6. It's an usual film. You _____
7. Mary isn't answering her phone. She _____

b. Make questions with the following sentences and use *may* for permission.

1. You need to make a phone call.
May I use your phone?
2. You need an eraser and your friend has one

3. You want to have another piece of cake.

4. You want to attend to Mr Smith's lecture.

5. You'd like to go out with your brother.

4. LISTENING

a. Cover the dialogue and listen. Listen again and complete with the missing words⁷².

⁷² From: OXENDEN; LATHAM-KOENIG; SELIGSON. **New English File Pre-intermediate**. Student's Book. Oxford University Press, 1997. p. 68.

Roz: Hi Mel. It's me... Roz.

Mel: Hi Roz.

Roz: Listen Mel. It's about the party tonight.

Mel: You're going, aren't you?

Roz: I don't know. I'm not sure. I _____ but I might not. I can't decide.

Mel: Oh come on. You'll love it. And you _____ somebody new.

Roz: OK. I'll go then.

Mel: Good. So what are you going to wear?

Roz: That's the other problem. I'm not sure what to wear. I _____ my new black trousers. Or perhaps the red dress - what do you think?

Mel: If I were you, I'd wear the red dress.

Roz: But the red dress _____ too small for me now...

Mel: Well, wear the black trousers then.

Roz: OK. I'll wear the black trousers.

Mel: How are you getting there?

Roz: I _____ with John... or Ruth... or I _____ there... I'm not sure yet.

Mel: OK, I'll see you there. Bye.

Roz: Bye

...

Mel: Hello?

Roz: Mel? It's me again. Roz. Listen I've changed my mind. Sorry. I'm not going to go the party.

5. PRONUNCIATION

a. Match the words from the box with the phonetic transcription.

plane	ship	train	coach	car	air
balloon	helicopter	bicycle	land	sea	bus

1. /lənd/ - _____

2. /ʃɪp/ - _____

3. /si:/ - _____

4. /bʌs/ - _____

5. /eər/ - _____

6. /kɑ:(r)/ - _____

7. /'helɪkɑ:ptər/ - _____

8. /pleɪn/ - _____

9. /bə'lu:n/ - _____

10. /treɪn/ - _____

11. /'baɪsɪkl/ - _____

12. /kəʊtʃ/ - _____

6. SPEAKING

a. Ask and answer the questions in pairs.

In your town / city...

Where do you live?

I live in João Pessoa.

What kind of public transport is there?

There's bus.

1. Where do you live? 2. What kind of public transport is there? 3. What time is the rush hour? 4. Are there often traffic jams? 5. What's the speed limit? 6. Are there any cycle lanes? Do many people use them? 8. Are there any pedestrian areas? Where? 9. Do people usually wear their seat belt in the back of the car? 10. What's the punishment for people who drink and drive?

7. WRITING

a. Write a letter to a friend and tell him/her about a trip that was wonderful.

Follow the tips.

1. When was the trip?
2. Where were you going? Who with?
3. What happened?
4. Why was it so relevant to you?

4D G – Should/Shoudn't
V – Health problems and treatment
P – Sound / ʊ /

1. READING

FIT FOR LIFE⁷³

Fashions in child-care, as all parents know, come and go. Bottle-feeding or mother's milk? Disposable nappies or washable towels? Full-time parental care or a child-minder? And now, following the publication of a new book called CHILDSPLAY, do the under-fives need exercise routines?



The author of Childsplay, Lucy Jackson, believes that they do. Most schoolchildren do some sport at school, and many adults take regular exercise in their free time. Toddlers, though, spend most of the time in front of the television or sitting in a pushchair and/or high chair. If the world were a safer place, every child would run around freely, but that is simply not possible. As a result, they become inactive, overweight and unfit.

Ms Jackson is worried that if small children take no regular exercise, bad habits will continue into adulthood. She suggests that parents should begin exercises with very small babies, moving their legs and arms gently in time to music. As children grow, they should follow an exercise programme using soft balls, household furniture and play equipment.

Many experts in child development are not convinced. They feel that children will learn to run and jump as they play naturally; they do not need structured exercise. They would not be overweight if they ate healthier food. An increasing number of parents, though, are taking their youngsters to exercise classes. The tots jump around with their mothers to disco music. They seem to enjoy themselves, but it is not at all clear if the classes have any effect on their future development.

⁷³ FROM: HOPKINS, A.; POTTER, J. **Look Ahead Intermediate**. Longman, England, 1995. p. 48, 49.

a. Read the article again and put a tick (✓) in the correct sentences and a cross (x) in the wrong ones.

1. Adults do not get enough exercise ()
2. Small children do not get enough exercise ()
3. Babies need to do exercise ()
4. Children should have a better diet ()
5. People need training in parenting skills ()

2. VOCABULARY

a. Match the words and pictures⁷⁴.



() headache

() cold

() toothache

() coughs

() stomachache

() earache

b. Complete the sentences below with a word from the box.

psychiatrist

optician

surgeon

dentist

pharmacist

acupuncturist

⁷⁴ Pictures by Andrade and Dantas.

1. If you have a toothache, you should see _____
2. If you have a bad eyesight, you should go to _____
3. If you need an operation, you should see _____
4. If you are extremely unhappy, you should go to _____
5. If you need a medicine for a minor problem, you should go to _____
6. If you need a treatment with needles, you should go to _____

3. GRAMMAR

⇒ We use should/shouldn't + infinitive to give somebody advice or say what you think is the correct thing to do.

Example: You should buy a new shirt = I think it would be a good idea.
You should stop smoking.

⇒ Should / shouldn't + infinitive is the same for all persons

Example: She should move to a new flat. / We should help our professor.

Affirmative		Negative		Interrogative		
I	should learn English.	I	shouldn't learn Japanese.	Should	I	learn English?
You		You			You	
He/ She		He/ She			He/She	
We		We			We	
You		You			You	
They		They			They	

a. Complete the sentences with should and shouldn't and the appropriate phrases from the box.

Stay at home every evening	study hard	move to the city
work so hard	eat a lot	get more exercise

1. If you want to pass your exam tomorrow, you _____.
2. If you want to make new friends, you _____.
3. If you hate countryside life, you _____.
4. If you feel very tired, you _____.
5. If you feel fat, you _____.
6. If you feel thin, you _____.

4. LISTENING

a. Listen to three people phoning *What's the Problem?* and complete the sentences with one word⁷⁵.

clothes jealousy money

1. **Barbara's** problem is about_____.
2. **Kevin's** problem is about_____.
3. **Catherine's** problem is about_____.

5. PRONUNCIATION

a. Underline the word in each group which has /ʊ/ sound.

1. problem should worth out
2. lock would so not
3. could women company stop
4. touch borrow understood worth
5. good come soon argue

4. SPEAKING

I have a toothache. What should I do?

I think you should go to a dentist.

I'm afraid of that/ I'm worried about that.

Don't be afraid. /Calm down.

I'm really nervous about this dentist treatment.

Relax. Don't worry. It's not something serious.

5. WRITING

a. You are going to write an e-mail to a doctor/dentist telling him/her about a problem that you have (pain/stomachache/headache) and ask his/her help/solutions/treatment to your problem.

⁷⁵ From: OXENDEN; LATHAM-KOENIG; SELIGSON. *New English File Pre-intermediate*. Student's Book. Oxford University Press, 1997. p. 70.

REFERENCES

BREWSTER, Simon; DAVIS, Paul; ROGERS, Mickey. **Skyline 1 Student's Book**. Thailand: Macmillan, 2005.

CARSTAIRS-McCARTHY, A. **An Introduction to English morphology**. Edinburgh University Press, 2002.

EC ENGLISH. **How to use play, do and go**. Available in: <
<http://www.ecenglish.com/learnenglish/lessons/how-use-play-do-and-go/> >
Accessed 09th January 2014.

ENGLISH-HIFENDE. **Learning with pictures – sports**. Available in: <
http://www.englisch-hilfen.de/en/words/sports_pictures.htm > Accessed 09th January 2014.

ESLTEACHERS. **Sports and Games ESL Lesson Plan for Beginners (A1) – Modals – can/ can't/ could/ couldn't**. Available in:
<<http://teachers.onlineenglishexpert.com/sports-and-games-esl-lesson-plan-for-beginners-a1-modals-can-cant-could-couldnt/>> Accessed 28th December 2014.

FUSCOE, Kate. **Skyline 1 Workbook**. Thailand: Macmillan, 2001.

HOLLEY, Gill; METCALF, Robert. **Framework – Pre-intermediate – workbook 2**. London: Richmond, 2003.

HOPKINS, A.; POTTER, J. **Look Ahead 1**. Longman, England, 1995.

_____. **Look Ahead 2**. Longman, England, 1995

GOLDSTEIN, Ben. **Framework – Pre-intermediate – student's book 2**. London: Richmond, 2003.

LEONETWORK. **Job and work vocabulary**. Available in: <
<http://www.learnenglish.de/vocabulary/jobs.html> > Accessed 29th December 2014.

MURPHY, Raymond. **English grammar in use**. Londres: Cambridge University Press, 2004.

NOLASCO, Rob. **Window on the World. Student's Book 1**. Oxford University Press, 1994

OXEDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. **New English File – Elementary: student's book**. New York: Oxford, 1997.

_____. **New English File Pre-intermediate**. Student's Book. Oxford University Press, 1997.

_____. **New English File Intermediate**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Orgs.) **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1996.

PORTUGUESE LANGUAGE. **Parts of the house**. Available in: < <http://www.portugueselanguageguide.com/vocabulary/house.asp> > Accessed 10th January 2015.

RADFORD, A. **English syntax: An Introduction**. Cambridge University Press, 2004.

SEATTLE. **Adjectives Superlatives**. Available in: < https://www.seattlecentral.edu/faculty/dloos/Grammar/comparisons/superlatives_exercises1-3.htm >. Accessed 28th December 2014.

SWAN, Michael. **Practical English Usage**. New York: Oxford, 2007.

SIQUEIRA, Valter Lellis. **O Verbo Inglês – Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1987. Série Princípios.

VUUR. **Tantra – Het Allerhoogste Inzicht**. Available in: < <https://vuur01.wordpress.com/2013/06/24/tantra-het-allerhoogste-inzicht/> > Accessed 21th December, 2014.

WOODWARD. **Prepositions of place**. Available in: < <http://www.grammar.cl/rules/prepositions-of-place.htm> > Accessed 27th December, 2014.

WORDREFERENCE. **Dicionário ingles-português**. Available in: < <http://www.wordreference.com/enpt/Peace> >. Accessed 25th December, 2014.

YOUTUBE. **Countries and nationalities; cities and adjectives**. Available in: < <https://www.youtube.com/watch?v=PvgRqJLIPnE> > Accessed 20th December, 2014.

_____. **We are the champions**. Available in: < <https://www.youtube.com/watch?v=hSTivVclQQ0> >. Accessed 28th December 2014.



Capítulo 5

Teoria da Literatura I

Michele Bianca Santos Dantas

CAPÍTULO 5

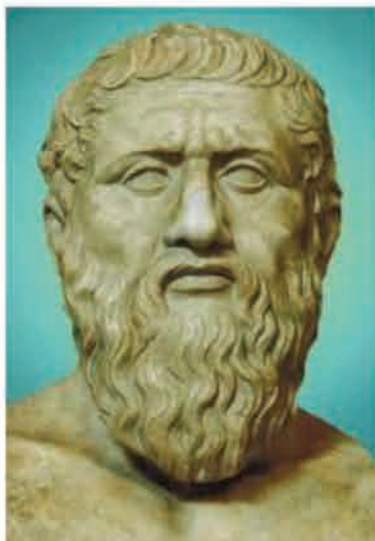
Michelle Bianca Santos Dantas

UNIDADE I

A ARTE POÉTICA: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

As primeiras considerações a respeito da arte poética que chegaram até nós, no mundo ocidental, foram advindas dos gregos e romanos. Assim, nomes como os de Platão, Aristóteles, Horácio e Longino são os primeiros que nos surgem quando refletimos a respeito da arte poética. No presente trabalho, destacaremos as concepções de dois desses filósofos, Platão e Aristóteles.

Platão



(Disponível em: <http://waldemirfln.wix.com/heterogeneidade#!plat%C3%A3o.jpg/zoom/mainPage/image1664>, acessado em 06/01/15, às 15:08hs)

Nascido em 427 a.C, na cidade de Atenas, Platão foi o primeiro filósofo a pensar sobre o fazer poético, explorando suas funções e relevâncias dentro de uma sociedade ideal. A partir do paradoxo entre o mundo das ideias X

mundo sensível, o filósofo grego defendia a construção de um estado baseado em três pilares básicos: a sabedoria, a coragem e a moderação.

Sendo assim, a Literatura a circular nesse estado, deveria, conseqüentemente, primar por esses valores e jamais comprometê-los ou questioná-los. Nessa perspectiva, a arte poética deveria favorecer a formação dos jovens e reafirmar bons valores morais para a consolidação de um estado utópico. Tal receio sobre o impacto que a Literatura poderia ter na sociedade, justifica-se pelo fato do ateniense acreditar “que nunca se abalam os gêneros poéticos, sem abalar as mais altas leis da cidade” (República, 524c). Ou seja, já nessa época havia a percepção da relação entre literatura e sociedade e como esse diálogo poderia propiciar consequências incontroláveis.

Apesar de há vários séculos Platão ter tido esse temor sobre os efeitos da literatura na sociedade, destacamos que esse ainda é um pensamento recorrente na sociedade atual, basta-nos lembrarmos da censura ocorrida no período da Ditadura Militar, sofrida por autores com Rubem Fonseca, Chico Buarque, Caetano Veloso e tantos outros artistas da música, teatro, poesia etc. Além do mais, recentemente também presenciamos restrições a leitura de livros de massa como “O código Da Vince”, “Harry Potter” e “Cinquenta tons de Cinza”.

Dessa maneira, Platão legou-nos a obra “República” e, nos livros III, VI e X, desenvolve as suas reflexões sobre a arte literária. Abaixo citaremos algumas delas e logo após comentaremos e analisaremos as ideologias presentes nesses discursos:

363c “Precisaremos, por conseguinte, estender nossa vigilância aos que se aventuram a tratar também desse gênero de fábulas e insistir com eles para que não adulterem não nesciamente as coisas do inferno; pelo contrário, deverão elogiá-las, pois não apenas é falso tudo o que contam, como de todo inútil para os futuros combatentes. (...) Sendo assim, lhe observei, apaguemos, a partir do seguinte verso, todos os que lhe assemelharem.”

387b “Pediremos a Homero (...) para riscarmos todas essas passagens

e outras do mesmo tipo; (...) Quanto mais belas forem poeticamente, menos indicadas serão para rapazes e homens que tenham de viver livres e rezear mais a escravidão do que a morte.”

Nesse trecho, Platão faz uma crítica a passagem em que Aquiles, na *Odisséia*, de Homero, diz a Odisseu estar arrependido de ter sido um herói em vida e morrido cedo, preferindo, assim, ter sido um servo na terra, para que pudesse ter tido uma vida longa. Como vemos, o filósofo grego teme que tal passagem possa influenciar negativamente os jovens. A passagem referida por Platão é a seguinte:

“Ó Aquiles, filho de Peleu, o mais forte dos Aqueus,
vim por necessidade de Tirésias, para que algum conselho
ele me dê sobre como eu possa chegar à rochosa Ítaca.
Pois ainda não cheguei perto da Acaia, nem sobre minha
terra pus os pés, e sempre suporto males; mas do que tu, Aquiles,
nenhum homem antes (foi) mais bem-aventurado nem (será) a seguir.
Pois antes, estando vivo, te honrávamos como aos deuses,
nós os Argivos, por sua vez agora tens amplo poder sobre os mortos,
estando aqui; por isto não te aflijas por estar morto, Aquiles.’
Assim eu disse, e ele, de imediato retrucando, disse para mim:
‘ Não me consoles da morte, ilustre Ulisses !
Preferiria, sendo um lavrador, alugar meus serviços a um outro,
a um homem sem-lote, que não tem muitos recursos,
do que reinar entre todos os mortos já perecidos.’ ”
(*Odisséia* XI, 478-491)

Nos trechos abaixo, Platão faz considerações sobre a imagem dos deuses que deve ser respeitada, para que eles não sejam desqualificados por representações de ações não dignas para os divinos. Vejamos:

389a “Não devemos admitir que poeta algum nos apresente homens respeitáveis dominados pelo riso, e muito menos deuses.”

391d/e “(...) obriguemos, isso sim, os poetas a declarar ou que semelhantes feitos não foram praticados por eles, ou que eles não eram filhos dos deuses. (...) não lhes será permitido tentar convencer moços de que os deuses são causadores do mal e que os heróis em nada se mostram melhores do que os homens. (...) Tudo isso é altamente prejudicial aos ouvintes.”

392^a “Daí precisarmos acabar com essas histórias que podem deixar nossos jovens levianos e maus.”

392b “(...) tanto os poetas como os oradores cometem os mais graves erros, quando afirmam tere sido felizes muitos homens injustos, e infelizes uitos homens justos; que a injustiça é proveitosa, quando não descoberta, e que a justiça, por sua vez, implica dano próprio e vantagem alheia.”

401b “Mas teremos que restringir nossa vigilância apenas aos poetas, para obrigá-los a só apresentar em suas composições modelos de bons costumes (...) para impedí-los de representar o vício, a inteperança, a baixeza, a indecência.”

607e “ E escutá-los-emos favoravelmente, porquanto só teremos vantagem, se se vir que ela é não só agradável, como também útil.”

Nessa passagem, destacamos as expressões verbais impositivas “não devemos admitir”, “obriguemos”, “não lhes será permitido”, “daí precisarmos acabar”. Elas demonstram a grande preocupação do poder de influência da Literatura como também a postura de imposição que deve haver sobre os poetas, censurando-os e fiscalizando suas produções. Sobre a referência que mostra os deuses rindo e cometendo atos não dignos, Platão refere-se aos versos da Odisséia em que há o relato da traição de Afrodite ao seu esposo Hefestos. Este, sendo informado de que estava sendo traído pela esposa, preparou uma armadilha, a fim de pegar em flagrante os amantes traidores Afrodite e Ares. Diante da cena da traição exposta, os demais deuses riem do fato. Vejamos:

"Zeus, pai, e todos os deuses restantes, bem-aventurados e sempiternos, vinde aqui presenciar uma cena ridícula e monstruosa. Por eu ser coxo, Afrodite, filha de Zeus, de contínuo me cobre de desonra; ela ama Ares, o destruidor, porque é belo e tem as pernas direitas, ao passo que eu sou defeituoso de nascença.

Mas a culpa não é minha, apenas de meus genitores, que melhor teriam procedido se não me houvessem gerado" "a minha rede os reterá cativos até que o pai dela (era Zeus) me restitua todos os presentes que lhe dei por sua descarada filha. Ela pode ser bela, mas não tem vergonha"

(Canto VIII da "Odisséia", de Homero).

Diante das citações acima, compreendemos a preocupação do filósofo numa formação de valores éticos e morais presentes na sociedade e que a Literatura, como parte desse contexto, deveria vir favorecer o desenvolvimento de tais princípios. Mesmo porque, havia o temor sobre o fato do texto literário ser útil ou não para a formação do cidadão.

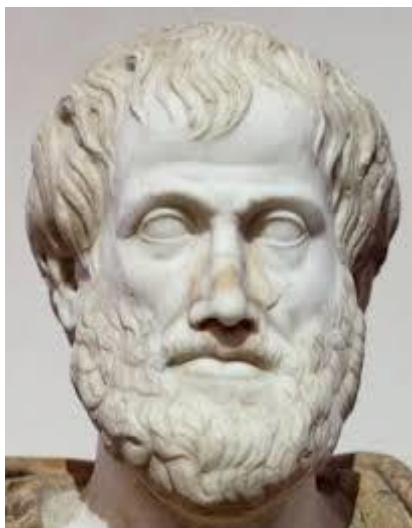
Essa preocupação com a utilidade literária é algo muito comum ainda, seja na perspectiva do senso comum, seja na perspectiva de entidades religiosas, ou também na perspectiva pedagógica. Assim, pessoas não estudosas das artes, representantes religiosos ou pais, alguns pedagogos e escritores da chamada "Literatura Infantil", ainda hoje, colocam os fatores morais como pré-requisitos de seleção de textos que devem ser lidos ou não.

Daí a relevante atualidade dos pensamentos platônicos, o que não significa dizer que é o pensamento predominante dos estudiosos em geral, já que as teorias literárias atuais observam que a Literatura não deve ter função específica social, pois isso favorece o crescimento da Literatura de Massa, o empobrecimento estético e a desvalorização do escritor que, ao invés de criador, passa a ser um mero reproduzidor de ideais políticos, econômicos, religiosos, entre outras vertentes. A Literatura deve ser analisada através de seu valor estético, histórico, universal, atemporal, e não moral, pois isso limita a

sua compreensão, tendo em vista que a subordinação aniquila o seu poder de criação.

Mas, apesar dessa reflexão hoje questionada sobre a função da literatura, devemos enaltecer que Platão foi o primeiro a expor que a Literatura é a arte da imitação, sendo o poeta um imitador, ou seja, aquele responsável por fazer a representação da realidade. Assim, inicia a separação entre arte e realidade, sendo as duas relacionadas, mas essencialmente diferentes. Em muitas correntes literárias, prevalece ainda essa concepção de arte como imitação (*mimese*), porém ressaltamos que o sentido de imitação é o de de ato criador, inventivo, e não de mera reprodução do real.

Aristóteles



(Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Arist%C3%B3teles>, acessado em 06/01/15, às 16:00hs)

Aristóteles, filósofo grego nascido em 384 a.C, em Calcídica, foi aluno de Platão e, diferentemente do seu mestre, deteve-se a analisar a arte literária, a partir de sua estrutura, características, e não pelo ponto de vista de sua função e utilidade. Dentre as obras dedicadas a exposição do seu pensamento, destacamos a “Poética”, a primeira do ocidente dedicada a analisar, sistematizar e classificar os gêneros e elementos do texto literário, suas partes e naturezas.

O filósofo acreditava, assim como Platão, de que a arte (seja comédia, tragédia, música...) era imitação (*mimese*) da realidade, porém elas se distinguiam pelos objetos imitados, pelos modos de imitação. Para o autor, a

tragédia e a epopéia imitavam os homens superiores (reis, heróis, deuses) e a comédia imitava os homens inferiores (servos, mulheres, camponeses). Quanto ao modo, a epopéia realizava a narração do fatos, enquanto a tragédia e a comédia representava a ação dos personagens. Vejamos algumas definições do filósofo:

“A poesia diversificou-se conforme o gênio dos autores; uns, mais graves, representavam as ações nobres e as pessoas nobres; outros, mais vulgares, as do vulgo, compondo inicialmente vitupérios, como os outros compunham hinos e encômios. (...)

A comédia, como dissemos, é imitação de pessoas inferiores; não, porém, com relação a todo vício, mas sim por ser o cômico uma espécie do feio. A comicidade, com efeito, é um defeito e uma feiúra sem dor nem destruição; um exemplo óbvio é a máscara cômica, feia e contorcida e sem expressão de dor.”

(Aristóteles, p. 23-24, 2005)

A máscara do teatro, representando os dois gêneros tragédia e comédia.



(<http://www.freebievectors.com/pt/pre-visualizacao-do-item/6105/clipart-mascaras-teatro-momento/>, acessado em 06/01/15, às 16:02hs)

A imagem acima ilustra a definição de Aristóteles sobre comédia, ou seja, a representação do feio, contorcido, mas sem expressão de dor, ao

contrário, expressa o sorriso. Já a imagem da tragédia representa a dor, o sofrimento e a tristeza. E essa imagem da comédia relacionada ao feio ao homem simples ainda é bastante atual no Brasil e no mundo, veja abaixo alguns personagens de sucesso que fizeram suas configurações, a partir do pressuposto aristotélico:

Mr. Bean



(Disponível em: http://mrbean.wikia.com/wiki/Rowan_Julian_Bean, acessado em 16/01/15, às 08:20)

Mazzaropi



(Disponível em: <http://www.feiracentralcg.com.br/cocovida/noticia/fundacao-de-cultura-apresenta-mozzaropi-com-exibicoes-gratuitas-no-mis/>, acessado em 03/01/15, às 09:10hs)

Leandro Hassum



(Disponível em: <http://rd1.ig.com.br/leandro-hassum-fala-sobre-foto-com-regata-justa-%C2%A8me-arrependi%C2%A8/>, acessado em 10/01/15, às 14:01hs)

Adelaide



(Disponível em: <http://www.metro1.com.br/adelaide-personagem-de-zorra-total-e-acusada-de-racismo-por-telespectadores-18-17722,noticia.html>, acessado em 14/01/15, às 12:02hs)

Valéria e Janete



(Disponível em: <http://www.umapergunta.com/personagens-do-zorra-total-valeria-e-janete.html>, acessado em 12/01/15, às 15:02hs)

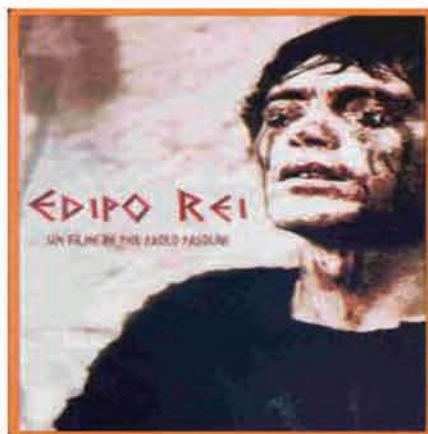
Após essa verificação da atualização dos conceitos aristotélicos, partamos agora para compreensão da tragédia, para tanto, leiam trechos abaixo:

“É a tragédia a representação de uma ação grave, cada parte com o seu atavio adequado, com atores agindo, não narrando, a qual inspirando pena e temos, opera a catarse própria dessas emoções. Chamo linguagem exornada a que tem ritmo, melodia e canto; e atavio adequado, o serem umas partes executadas com simples metrificação e as outras, cantadas. (...) A mais importante dessas partes é a disposição das ações; a tragédia é imitação, não de pessoas, mas de uma ação, da vida, da felicidade, da desventura; a felicidade e a desventura estão na ação e a finalidade é uma ação, não uma qualidade. Segundo o caráter, as pessoas são tais ou tais, mas é segundo ações que são felizes ou o contrário. Portanto, as personagens não agem para imitar os caracteres, mas adquirem os caracteres graças as ações.

(Aristóteles, p. 24-25, 2005)

A citação expõe bem as principais características da tragédia: representação de ação grave, ação e linguagem exornada. Isso porque o gênero tragédia, além de ter a ação dos personagens em cena, deveria representar fatos graves, como morte, traição, amor desventuroso, tudo numa linguagem melódica e ritmada. Dessa maneira, são as ações dos personagens que fazem com que eles tenham um bom ou mau destino, para que, a partir disso, possa haver a catarse. Em resumo, poderemos explicar a catarse da seguinte maneira: a cena trágica representada provoca o sentimento de piedade e temor (sente-se pena do personagem pelos males sofridos, ao mesmo tempo em que se sente temor de que o mesmo ocorra consigo ou com alguém próximo). Nessa manifestação da piedade e do temor, ocorre a catarse, que é a purificação desses sentimentos; a medida em que o espectador reflete e apreende relativo aprendizado sobre a vida encenada e a sua própria.

Cena do filme “Édipo”, de Pier Pasoline, logo após o personagem ter furado seus próprios olhos



(Disponível em: <https://olharimplicito.wordpress.com/2012/11/05/708/>, acessado em 13/01/15, às 09:05hs)

Outros elementos fundamentais para compreensão da arte poética são peripécia e reconhecimento, desde que ocorram de acordo com a verossimilhança e a necessidade, observemos o que diz Aristóteles:

“Além disso, os mais importantes meios de fascinação das tragédias são partes da fábula, isto é, as peripécias e os reconhecimentos. (...)

É claro, também, pelo o que atrás ficou dito, que a obra do poeta não consiste em contar o que aconteceu, mas sim coisas quais podiam acontecer, possíveis no ponto de vista da verossimilhança ou da necessidade. Umás fábulas são simples, outras complexas; é que as ações imitadas por elas são obviamente tais. Chamo simples a ação quando, ocorrendo ela, como ficou definido, de maneira coerente e uma, se dá mudança de fortuna sem se verificarem peripécias e reconhecimentos; complexa, quando dela resulta mudança de fortuna, seja com reconhecimento, seja com peripécia, seja com ambas as coisas. (...)

Peripécia é a viravolta das ações em sentido contrário, como ficou dito; e isso, repetimos, segundo a verossimilhança ou a necessidade; como, no Édipo, quem veio com o propósito de dar alegria a Édipo e libertá-lo do temor em relação à mãe, ao revelar quem ele era, fez o contrário;(...)

O reconhecimento, como a palavra mesma indica, é a mudança do desconhecimento ao conhecimento, ou à amizade, ou ao ódio, das pessoas

marcadas para a ventura ou desdita. O mais belo reconhecimento é o que se dá ao mesmo tempo que uma peripécia, como aconteceu no Édipo. (...)

Nesse passo se verificam duas partes da fábula, a peripécia e o reconhecimento; mas há uma terceira, o patético. Das três já estudamos a peripécia e o reconhecimento; o patético consiste numa ação que produz destruição ou sofrimento, como mortes em cena, dores cruciantes, ferimentos e ocorrências desse gênero.”

(Aristóteles, p. 26-31, 2005)

Escultura que retrata Édipo sendo carregado, já cego, por sua filha



(Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/edipo.html>, acessado em 15/01/15, às 13:02hs)

Na tentativa de sistematização e classificação do gênero trágico, Aristóteles identifica três partes componentes da estrutura: as peripécias, os reconhecimentos e o patético. As peripécias ocorrem quando há uma mudança na perspectiva da ação de modo contrário, ou seja, uma ação que objetiva levar a libertação do personagem, acaba por provocar o seu aprisionamento, ou que pretendia levar alegria e acaba por levar a tristeza e assim em outras circunstâncias ocorrendo o contrário do que foi pretendido. Já o reconhecimento, como indica o próprio nome, é a passagem do desconhecido para o conhecido, assim, o personagem que encontra-se ignóbil de sua

situação e passa a sabe-lo. Tomando como exemplo a tragédia Édipo Rei, o personagem passa a reconhecer que havia casado com a própria mãe e matado o próprio pai, sem que tivesse consciência de sua ação.

Outros elementos importantes da poética são a verossimilhança e a necessidade. A primeira diz respeito aos fatos narrados ou encenados que devem ser verossímeis, ou seja, eles devem ser possíveis de acontecer dentro daquele contexto. Dessa maneira, a narrativa da Odisséia, de Homero, que relata o fato extraordinário de Odisseu ter passado dez longos anos errante até chegar ao seu lar, o fato é verossímil, tendo em vista que ele possuía força e inteligência acima dos demais mortais, tanto por ser um herói, como também pelo fato de estar sendo acompanhado e protegido por uma deusa, Atena.

Assim, o heroísmo e o auxílio divino faz com que o impossível torne-se possível o que no contexto literário chamamos de verossível. Podemos chamar de verossível o fato que é convincente, ou seja, mesmo que pareçam impossível, eles convencem de que de fato aconteceram. Além disso, os fatos também são necessário, ou seja, para Aristóteles, os fatos não devem ser aleatórios, pois a ação precisa ser necessária, mesmo porque, caso o contrário, ficaria sem razão de ser. É pela necessidade que Odisseu luta intensamente contra todas as adversidades para voltar para Ítaca, a sua terra amada, pois era necessário ele cumprir o seu destino, era necessário ele voltar para o seu palácio e proteger os seus, era necessário retornar para a sua esposa e filhos a quem ele prometera que retornaria. A necessidade justifica e reafirma as ações dos personagens.



PARA APROFUNDAR

Filme Édipo Rei, de Pier Pasoline

Filme O Auto da Compadecida, de Guel Arraes

Édipo Rei, de Sófocles

Poética, Aristóteles

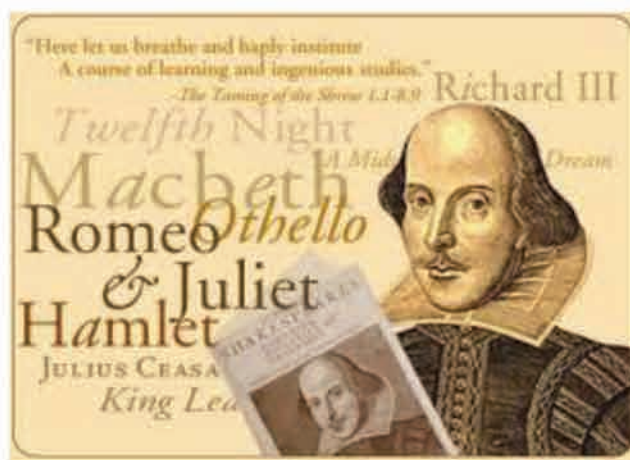
UNIDADE II

O que é Literatura?

Definições e teorizações

Como bem diz Terry Eagleton (2006), em “Teoria da literatura: uma introdução”, muitas são as tentativas de dar resposta à pergunta ‘O que é Literatura?’ Isso porque classificá-la apenas como linguagem imaginativa pode também causar certa confusão, tendo em vista que na Inglaterra do século XVIII, tanto Shakespeare como Francis Bacon (político e filósofo) foram reconhecidos como produtores de Literatura. Portanto, percebemos a limitação de considerarmos apenas o pressuposto criativo para identificarmos o fazer literário.

Shakespeare



(Disponível em: <http://englishwithatwist.com/2013/10/11/10-shakespeare-quotes-that-you-can-use-in-modern-english/>)

Se tentarmos responder essa pergunta pelo viés etimológico, Vicent Jouve (2012) explica-nos que a palavra vem do latim *litteratura* e que designa a ‘escrita’, a ‘gramática’, por ser advinda de *littera* que é a ‘letra’. E é por essa explicação que, no século XVI, o termo ‘literatura’ servia para designar a cultura erudita, letrada. Sendo assim, só por volta do século XVIII é que ‘literatura’ passa a ter o conceito relacionado à linguagem artística, elaborada. E é no século XIX que o termo passa a designar a utilização estética da linguagem escrita.

Littera “letra”



(Disponível em: <http://revistacontemporartes.blogspot.com.br/2012/03/literatura-da-internet-poesia-de.html>, acessado em 12/01/15, às 12:05hs)

Dessa maneira, diante de tantas modificações históricas ao longo dos séculos, Terry Eagleton (2006) considera que o que melhor define o termo atualmente é considerar a literatura como o uso peculiar da linguagem, numa espécie de “violência” em relação a fala comum. Essa “violência” nada mais é do que uma ruptura, um desligamento, um choque em relação a linguagem cotidiana, de circulação geral entre os falantes. Essa “violência” seria uma aproximação dos que os formalistas russos chamavam de “desautomação da linguagem”, ou seja, o fazer literário seria o ato de desautomatizar a fala e a escrita corrente. E é por isso que a linguagem literária provoca um estranhamento, uma deformação e um desvio do padrão.

Ao mesmo tempo, Terry Eagleton (2006) também nos chama a atenção para o fato de que nem todo desvio da linguagem padrão pode ser considerado literário, pois, se assim o fosse, as gírias seriam literatura. Assim o autor declara que a literatura não pode ter um discurso pragmático, ou seja, não tem finalidade prática, imediata, pois se refere a um estado geral das coisas.

Em contrapartida, sabemos também que essa definição tem suas limitações, já que nem todo texto não pragmático é literatura, pois, se assim o fosse, todo texto sem propósito definido, seria literatura.

O próprio Terry Eagleton (2006) identifica as fragilidades das definições expostas: desvio da linguagem padrão, texto não pragmático..., pois todas elas são sujeitas ao julgamento de valor, dependendo de quem lê, onde se lê, em que época, para que se possa identificar. Mesmo porque, na época clássica da

Literatura, as produções, como a tragédia Édipo Rei, possuíam uma finalidade didática, de instruir, provocar catarse e sensibilizar os espectadores/leitores, e nem por isso ela deixa ser considerada arte literária.

Desse modo, Terry Eagleton (2006) afirma que não há uma essência da literatura, tendo em vista que a relação prática da literatura só pode ser feita em sociedades como a nossa em que a literatura não tem função objetiva, já que, em muitas civilizações ela já possuiu função prática, daí a necessidade de haver uma historicidade específica para essa definição. Por isso as definições “escrita bela”, “escrita valorizada”, “produção ficcional” não conseguem contemplar a abrangência da Literatura, pois dependeram de um juízo de valor. Diante desse quadro de indefinições, o autor conclui, afirmando que a literatura não pode ser definida objetivamente, pois definir o que é ou não literatura tem respaldo em interesses sociais, como já ocorreu em outros períodos históricos.

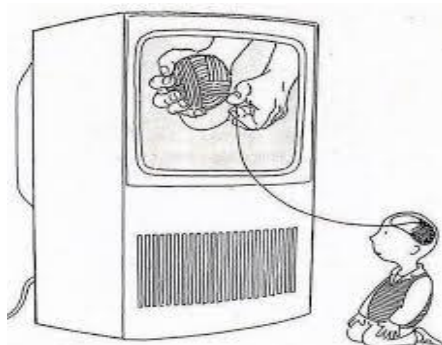


(Disponível em: http://www.lookfordiagnosis.com/mesh_info.php?term=Literatura&lang=3)

Essas definições historicamente caracterizadas são tão contextuais que, por exemplo, na Inglaterra do século XVIII, a produção popular não era considerada arte literária, e sim aquelas que eram advindas de classes altas, ou seja, valorizadas socialmente. Só a partir do Romantismo, destaca Eagleton (2006), as concepções passaram a se desenvolver, já que era o período em que a poesia passa a não mais ser vista como uma produção técnica. Esse processo refletiu na escrita, era fruto do afastamento social que os escritores realizaram; visando o estético, o simbólico e o irracional, os românticos distanciaram-se das relações materiais. Dessa maneira, o autor considera que o termo “literatura” guarda em si as relações sociais de poder.

Assim, nesse processo de mudança, a partir dos contextos históricos, no século XIX com a queda do poderio da igreja, a literatura passa a ter função de instruir, propiciar a fuga da ignorância, dar prazer. A literatura passa por uma democratização, para que pudesse amenizar e satisfazer as massas, já que não havia mais a religião para realizar o controle, a satisfação e o entretenimento das pessoas. Dessa perspectiva, criou-se uma nova problemática: a cultura de massa. E, sobre isso, Eagleton (2006) afirma que cultura de massa não é produto da sociedade industrial, mas de uma especificidade industrial que organiza a produção única e objetivamente voltada para o lucro, focando a preocupação no que é vendável, e não no que tem valor.

Comunicação de massa



(Disponível em: <http://dgluiz.blogspot.com.br/2011/12/industria-cultural.html>, acessado em 18/01/15, às 14:05hs)

Dentre tantas contradições, dúvidas e limitações, sabe-se que a leitura não torna os homens melhores, haja vista o período nazista em que a leitura foi disseminada, assim como escritores e publicações.

Em resumo da definição do que é literatura, entendemos que a contextualização histórica é fator predominante para essa definição, pois esse contexto não deve ser descartado nos momentos em que se pretende supor alguma definição. Tentar traçar um conceito objetivo para algo subjetivo como a arte literária está, naturalmente, seguindo uma perspectiva limitada e a única maneira, ao nosso ver, de amenizar tais contradições e limitações, é observar o contexto histórico em que essa obra está inserida.

E diante de tantas variantes conceituais, ao passar dos anos, existiram diversas correntes teóricas literárias que Eagleton (2006) nos auxilia a compreender, vejamos algumas delas:

- **FENOMENOLOGIA:**

É a ciência dos fenômenos puros, busca pelo essencial, concreto, foi uma corrente que influenciou os formalistas russos. Consideram que devemos ignorar, na análise do texto literário, o autor, as condições de produção, pois só vê-se o texto como redução da consciência do autor. A leitura é imanente ao texto e a linguagem é vista como a expressão dos seus significados internos e como algo secundário, pois o que mais importa é o modo de ver os fenômenos. Discípulo da mesma corrente, Heidegger, ao contrário, ocupa-se na questão do ser e acredita na linguagem como a dimensão que move a vida.

- **HERMENÊUTICA**

É a ciência ou a arte da interpretação. Acreditava-se que o significado da obra era idêntico ao pensado pelo autor. Os sentidos seriam imutáveis, invariáveis, o que mudariam seriam as significações. O texto seria uma propriedade privada do autor, e não pública. Gadamer já acreditava que as significações não se limitavam as pretensões do autor, em decorrência da interpretação situacional. A hermenêutica desconhece que o discurso pode ser relacionado com um poder não benigno e estava centrada nas análises de obras antigas, principalmente das Escrituras. O famoso círculo hermenêutico deve-se a busca por encaixar todo elemento presente no texto.

- **TEORIA DA RECEPÇÃO**

É uma recente manifestação da hermenêutica, não se centra nas obras do passado, mas tem como objetivo analisar e compreender o papel do leitor na arte literária. Essa teoria está envolta num processo histórico de teoria literária em que, inicialmente, houve a primazia e centralização no autor, depois no texto e, com o advento da estética da recepção, a atenção passou a estar focalizada no leitor. Isso porque, segundo essa corrente, o leitor faz conexões, organiza, seleciona, faz deduções, preenche lacunas, enquanto o texto traz apenas as indicações/sugestões, por isso sem a interação do autor-leitor não

haveria obra literária. Mesmo porque, acredita-se que a ter mesmo a linguagem utilizada pelo autor indica o seu público, nem que seja implicitamente.

- **ESTRUTURALISMO**

No século XX, com o advento e fortalecimento da indústria e da ciência, houve a necessidade da tecnocracia crítica. Assim o Estruturalismo surgiu para dar um caráter mais científico e sistemático a literatura. Por isso as análises literárias baseavam-se na estrutura do texto, seus modos, arquétipos, mitos e gêneros, eliminando-se os juízos de valor e as interpretações e relações históricas. Havia a centralidade na forma, na estrutura textual para observação do seu funcionamento. Essa corrente foi a aplicação da linguística de Saussure à literatura.

- **SEMIÓTICA**

Fundada por Pierce, baseava-se na semiologia, ou seja, o estudo sistemático dos signos. Para tanto, diferenciaram três tipos de signos: o icônico, o indéxico e o simbólico. O icônico seria o signo semelhante ao que ele mesmo representa; no indéxico, o signo está associado ao que é indicado; já no simbólico, o signo é arbitrário, convencionalmente ligado ao referente. Daí o fato de considerarem que um poema não poderia ser apenas lido, e sim relido, tendo em vista que até mesmo a ausência de recursos teria também sua significação. Eles consideravam que o significado do texto não era exclusivamente interno, mas que outros códigos, textos, normas, contextos sociais e o leitor fariam parte desse processo.

- **NARRATOLOGIA**

Influenciada pelo Estruturalismo, essa corrente foi representada por Lévi-Strauss, que analisava o mito, a partir de sua estrutura semântica. Como antropólogo que era, defendia o mito como um modo de pensamento, classificação e organização da realidade, permeado de lógica e concretismo.

Alguns elementos narrativos estabelecidos foram a prolepse (antecipação dos fatos), analepse (retrovisão dos fatos), anacronia (discordância entre a história/narração e o acontecimento/trama. Sobre a relação da narrativa com a duração, frequência ou distância dos fatos, classificou a diageese (recontar a história) e a mimese (representar a história).

- **PÓS-ESTRUTURALISMO**

Essa corrente separa o significante do significado, já que a significação está dispersa ao longo dos significantes. Enquanto a linguagem é temporal, a significação das palavras é aberta, dependente do contexto, do que foi dito antes e depois. Nesse aspecto, o texto seria um emaranhado complexo de significações. Jacques Derrida defendia que os textos podiam confundir suas próprias lógicas, tendo em vista que as desconstruções, como práticas políticas, onde se constroem os sentidos, haveria espaço fértil para as contradições. O pós-estruturalismo abarca as proposições desconstrutivas de Derrida, Foucault, Lacan e Julia Kristeva; já Barthes acreditava que o signo não deveria esconder sua arbitrariedade, pois o contrário poderia ser ferramenta de ideologias, políticas e autoritarismo. Ele também focalizava o estudo no leitor, e não no autor, no texto, e não na obra, daí a chamada “morte do autor”.

- **PSICANÁLISE**

No final do século XIX, a partir da psicanálise de Freud, percebeu-se a repressão humana devido ao trabalho, em detrimento de seu instinto natural para o prazer e pela busca da satisfação. Tal repressão, tornando-se excessiva, adoecia o homem, proporcionando a neurose; para evitá-la, surge a sublimação, procedimento de desvio dos instintos em prol de objetivos superiores. A crítica literária psicanalítica dividia-se em quatro tipos, a partir do seu objeto de atenção: autor, conteúdo, construção formal e leitor. Para Freud, o artista seria um neurótico e que, assim como o sonho, a arte passa por um processo de produção, transformação, para poder reordenar a caoticidade, em

busca da coerência. A arte, desse modo, não seria apenas reflexo do sonho, e sim um processo produtivo e técnico.

O Grito (Munch)



(Disponível em: <http://operamundi.uol.com.br/conteudo/historia/28748/hoje+na+historia+1994+-+quadro+o+grito+de+munch+e+recuperado+na+noruega.shtml>, acessado em 19/01/15, às 12:09hs)

Após a exposição das teorias, Terry Eagleton (2006) conclui que, mesmo em meio a tantas transições e misérias sócias, as teorias literárias são importantes, a medida em que elas são parte da história política e ideológica da época e estão, indissoluvelmente, ligadas às crenças políticas e aos valores ideológicos. O autor critica as teorias “técnicas”, “universais”, já que a maioria delas ressaltam os sistemas de poder. Ele acredita que a teoria literária é muito relevante socialmente, inclusive por ela processar o texto de acordo com o que foi institucionalizado historicamente. Dessa maneira, todas as teorias são valiosas e podem ser utilizadas, tudo vai depender do texto a ser estudado e o que se pretende analisar. O que deve ser feito é descobrir qual delas melhor será aplicada ao seu trabalho.



PARA APROFUNDAR

Filme Cisne Negro, de Darren Aronofsky

Filme Freud Além da Alma, de John Huston

Teoria da literatura: uma introdução, de Terry Eagleton (2006).

UNIDADE III

Os gêneros literários: características e estruturas

Versando sobre os aspectos dos gêneros e de suas características, auxiliar-nos-á o autor Anatol Rosenfeld. Em *O teatro épico* (1985), Rosenfeld conceitua as características substantivas ou adjetivas dos gêneros, dizendo-nos que “No fundo, toda obra literária de certo gênero conterà, além dos traços estilísticos mais adequados ao gênero em questão, também traços estilísticos mais típicos dos outros gêneros.” (ROSENFELD, 1985, p. 18). Dessa maneira, apesar de estabelarmos as características gerais de cada gênero, não poderemos esquecer de que, apesar de possuírem suas especificidades poderão estar também com elementos de outros gêneros. Tal fato não irá diminuir a qualidade poética do texto, pelo contrário, poderá acrescentar maior riqueza estética.

O gêneros dividem-se em : lírico, narrativo (épico) e o dramático.

- **GÊNERO LÍRICO**

O gênero lírico exprime uma voz central, onde se expõe o próprio estado da alma do sujeito. Mesmo que esteja em segunda, será um “eu” que transmitirá seus sentimentos mais íntimos e subjetivos. Esse gênero possui uma voz poética, chamada de “eu-lírico” e ela realizará a expressão de suas emoções e disposições psíquicas. Apesar de basear-se na emoção, isso não significa que todo e qualquer sentimento ganhará o status de arte, pois, para tanto, deverá haver um esmiuçado trabalho de linguagem e estética para alcançar tal posição. Dessa maneira, a emoção deve ser mediada pelo processo de elaboração artística das palavras. Normalmente, esse gênero não possui um enredo, a não ser que seja apenas um traço estilístico. Expondo seus sentimentos, emoções e subjetividade, o “eu-lírico” é a expressão desse

gênero que não precisa ter definição temporal, já que é simbólico, eterno. Vejamos o poema abaixo que bem ilustra as características referidas:

Noções (Cecília Meireles)

Entre mim e mim, há vastidões bastantes
para a navegação dos meus desejos
afligidos.

Descem pela água minhas naves revestidas de
espelhos.
Cada lâmina arrisca um olhar, e investiga o
elemento que a atinge.

Mas, nesta aventura do sonho exposto à
correnteza,
só recolho o gosto infinito das respostas que não se
encontram.

Virei-me sobre a minha própria experiência, e
contemplei-a.
Minha virtude era esta errância por mares
contraditórios,
e este abandono para além da felicidade e da beleza.

Ó meu Deus, isto é minha alma:
qualquer coisa que flutua sobre este corpo efêmero
e precário, como o vento largo do oceano sobre a areia passiva
e inúmera...

(Disponível em:
http://www.mensagenscomamor.com/poemas_e_poesias_de_cecilia_meireles.htm#ixzz3P1H4mQVZ, acessado em 19/01/15, às 15:02hs)

Lírico vem do latim e significava “lira”, já que a poesia era cantada



(Disponível em: <http://www.ronperlim.com.br/2013/02/genero-lirico-poesia.html>, acessado em 19/01/15, às 15:15hs)

- **GÊNERO ÉPICO/NARRATIVO**

O gênero narrativo é a apresentação moderna do gênero épico já explicado na Unidade 1 desse material. Aristóteles foi o primeiro a estabelecer os critérios para a identificação desse gênero, por isso que ainda hoje é chamado de épico. Esse gênero foi o responsável pelo relato dos grandes acontecimentos históricos, das guerras, confrontos, rei, heróis, daí as epopéias *Ilíada*, *Odisséia*, *Os Lusíadas*. O gênero épico, muitas vezes, possui a estrutura de poema, como ocorre nas obras acima citadas. O que designamos de gênero narrativo não se prende, necessariamente e exclusivamente, aos personagens de estirpe e a grandes feitos, contudo mantém ainda as outras características. Assim, no gênero narrativo, é indispensável a presença de um narrador que irá conduzir a trama, seja de 1ª pessoa, 3ª ou onisciente, que seja realizada pelos personagens. Terá também o estabelecimento de um tempo, uma época, um espaço. Também é necessário a existência de um enredo esse que, por sua vez, deve ser estabelecido dentro de um espaço temporal, para que as situações possam ser desenroladas. Esse gênero é mais objetivo, por isso relata o mundo externo e privilegia o tempo passado mediado através do narrador, a exemplo dos romances e contos. Nesse gênero, o tempo pode tanto retroceder quanto avançar, basta-nos lembrarmos da *Odisséia*, de Homero, em que o narrador retroage os acontecimentos para lembrar, por exemplo, de como Odisseu adquiriu uma cicatriz quando ainda era jovem numa disputa com um javali. Vejamos abaixo um trecho do Canto V de *Os Lusíadas*, de Camões, que exemplifica a estrutura do gênero épico e um trecho do romance *O retrato de Dorian Gray*, do escritor inglês Oscar Wilde:

Os Lusíadas

Uma tempestade ameaçava a esquadra de Gama, quando ela se aproxima do Cabo das Tormentas. Eis que uma figura gigantesca, horrenda e ameaçadora surge no ar. “É Adamastor, que ameaça os portugueses, dizendo-lhes que o preço de haverem descoberto o seu segredo seria alto. Profetiza os naufrágios que ocorreriam em suas águas e os horrores por que

passariam os que àquela terra viriam a ter. Vasco interpela o Gigante, perguntando-lhe quem era. Disse ser ele o tormentório (Cabo das Tormentas). Muito tempo atrás, apaixonara-se pela bela ninfa (deusa das águas) Tétis, a quem vira um dia sair pela praia em companhia das nereidas (deusas que habitam o mar). Compreendendo que por ser gigante, feio e disforme, não poderia conquistá-la por meios normais, ameaçou a mãe dela (a deusa Dóris) para que essa lhe entregasse a ninfa. Caso isso não se realizasse, ele a tomaria mediante o uso das armas.

Dóris fez com que a bela Tétis lhe aparecesse nua. E ele, desesperado de desejo começou a beijar-lhe os lindos olhos, a face e os cabelos.

Mas, aos poucos, percebeu, horrorizado, que na verdade, estava beijando um penedo (rochedo) e ele próprio se transformara noutro. Aquela Tétis que ele vira era apenas um "arranjo" artificial que os deuses prepararam para puni-lo por sua audácia.

Desde então, deixou de ser um gigante mitológico e passou a cumprir o seu castigo transformado num simples acidente geográfico. Continuava, para aumentar o rigor de sua pena, a contemplar, petrificado a bela Tétis passando nua pela praia.

A única maneira que encontrava para desabafar o seu desespero e a sua frustração era destruir, com fantásticas tempestades, os navios que por ele tentavam passar.”

(Disponível em: <http://tamiresmirele.blogspot.com.br/2013/02/canto-v-de-os-lusiadas-o-gigante.html>)

O retrato de Dorian Gray

“- Não pensa assim agora. Algum dia, quando você estiver velho, enrugado e feio, quando o pensamento tiver marcado sua fronte com suas linhas e a paixão queimado seus lábios com seu fogo, você o sentirá terrivelmente.

Agora, aonde você for, você encantará o mundo. Você tem um rosto incrivelmente belo, Sr. Gray. E a beleza não necessita de explicações, como os grandes fatos do mundo: a luz do sol, a primavera, o reflexo da lua em águas escuras. Não pode ser questionada. Tem seu divino direito de soberania. Ah, não sorria! Quando a tiver perdido, você não sorrirá... As pessoas às vezes dizem que a beleza é somente superficial. Pode ser, mas para mim a beleza é a maravilha das maravilhas. Sim, Sr. Gray, os deuses foram muito bons com você. Mas o que os deuses dão, rapidamente tiram. Você tem somente alguns anos para viver realmente, perfeitamente, completamente. Quando sua juventude se for, sua beleza irá junto e, então, você subitamente descobrirá que não sobrou nenhum triunfo, ou terá de se contentar com esses êxitos tão pequenos que as lembranças do passado tornam mais amargos do que derrotas. Cada mês que passa o leva mais para perto de algo terrível. O tempo tem inveja de você e luta contra você. Você ficará pálido, com as faces encovadas e os olhos apagados. Ah! Perceba sua juventude enquanto a tem! Viva! Procure sempre por novas sensações, não tenha medo de nada. O mundo lhe pertence por uma estação. No momento em que o conheci, vi que não tem consciência do que realmente é. Pensei o quanto seria trágico se você fosse desperdiçado. Pois sua juventude durará tão pouco tempo...

As flores murcham, mas florescem outra vez. Nós, porém, nunca voltamos à nossa juventude. A alegria que pulsa em nós aos vinte anos se esvai. Nossos membros falham, nossos sentidos deterioram-se.

Seremos fantoches assombrados pela lembrança das paixões das quais tínhamos medo e das tentações raras a qual não tínhamos a coragem de nos render. Juventude! Não há nada no mundo inteiro como a juventude!”

(‘O retrato de Dorian Gray “, adaptação de Cláudia Lopes, Scipione, 2004)

Cena dos Lusíadas: o Gigante Adamastor amedrontando a nau portuguesa



(Disponível em :<https://linguaportuguesa9ano.wordpress.com/2009/11/27/resumo-%E2%80%99Co-gigante-adamastor%E2%80%9D-os-lusiadas-canto-v-estancias-37-6/>)

- **GÊNERO DRAMÁTICO**

O gênero dramático também já foi discutido na Unidade 1, pois essa denominação concentra a comédia e a tragédia, já explanado por nós. E, assim, como sua origem clássica, esse gênero é caracterizado pela estrutura em diálogos, pela determinação temporal e pela presentificação em cena dos acontecimentos, a partir dos atores. É por isso que o tempo dramático é sempre presente, pois, por mais que esteja referindo-se a algo que já passou, a cena realizada no tempo presente para os espectadores, daí a coexistência de tempos diferentes. Os personagens serão os responsáveis pela condução da trama, realizando-as, por isso são emancipados, autônomos. Vejamos um trecho da tragédia Édipo Rei e da comédia:

Édipo Rei

MENSAGEIRO - Ele já não era jovem!

ÉDIPO - Ora eis aí, minha mulher! Para que, pois, dar tanta atenção ao solar de Delfos, e aos gritos das aves no ar? Conforme o oráculo, eu devia matar meu pai; ei-lo já morto, e sepultado, estando eu aqui, sem ter sequer tocado numa espada... A não ser que ele tenha morrido de desgosto, por minha ausência...

caso único em que eu seria o causador de sua morte! Morrendo, levou Políbio consigo o prestígio dos oráculos; sim! os oráculos já não têm valor algum!

JOCASTA - E não era isso o que eu dizia, desde muito tempo?

ÉDIPO - Sim; é a verdade; mas o medo me apavorava.

JOCASTA- Doravante não lhes daremos mais atenção.

ÉDIPO - Mas... não deverei recear o leito de minha mãe?

JOCASTA- De que serve afligir-se em meio de terrores, se o homem vive à lei do acaso, e se nada pode prever ou pressentir! O mais acertado é abandonar-se ao destino. A idéia de que profanarás o leito de tua mãe te aflige; mas tem havido quem tal faça em sonhos... O único meio de conseguir a tranqüilidade de espírito consiste em não dar importância a tais temores.

ÉDIPO- Terias toda a razão se minha mãe não fosse viva; mas, visto que ela vive ainda, sou obrigado a precaver-me, apesar da justiça de tuas palavras.

JOCASTA- No entanto, o túmulo de teu pai já é um sossego para ti!

ÉDIPO- Certamente! Mas sempre receio aquela que vive.

(Sófocles, Édipo Rei. Virtual Books, 2000/2003)

O Auto da Compadecida

Mulher- Essa, eu só acredito vendo!

João Grilo- Pois vai ver. Chicó!

Mulher- Ah, e é história de Chicó? Logo vi!

João Grilo- Nada de história de Chicó, mas foi ele quem guardou o bicho. Chicó!

Chicó- Tome seu gato. Eu não tenho nada com isso.

João Grilo- Está aí o gato.

Mulher- E daí?

João Grilo- É só tirar o dinheiro.

Mulher- Pois tire.

João Grilo- Tire aí, Chicó.

Chicó- Eu não, tire você.

João Grilo- Deixe de luxo, Chicó, em ciência tudo é natural.

Chicó- Pois se é natural, tire.

(Suassuna, Ariano. O auto da compadecida. Rio de Janeiro: Agir, 2005.)

- **GÊNEROS SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS**

Tendo em vista a percepção de que os gêneros não são puros, ou seja, que naturalmente irá possuir traços de outros, Anatol Rosenfeld (1985) realiza a designação gênero substantivo e gênero adjetivo.

- **Gênero substantivo:** chama-se substantivo o gênero predominante no texto, ou seja, o que prevalece, o primário.

- **Gênero Adjetivo:** chama-se adjetivo a existência de traços estilísticos de outros gêneros dentro do gênero substantivo. Por exemplo, a existência de um fluxo da consciência (expressão subjetiva) dentro de um texto narrativo, seria o traço estilístico lírico, ou seja, o gênero adjetivo.



VAMOS TREINAR!

Leia o texto abaixo e identifique o gênero substantivo e o adjetivo, justificando:

OS DOENTES

I

Como uma cascavel que se enroscava,
A cidade dos lázaros dormia...
Somente, na metrópole vazia,
Minha cabeça autônoma pensava!

Mordia-me a obsessão má de que havia,
Sob os meus pés, na terra onde eu pisava,
Um fígado doente que sangrava
E uma garganta de órfã que gemia!

Tentava compreender com as conceptivas
Funções do encéfalo as substâncias vivas
Que nem Spencer, nem Haeckel compreenderam...

E via em mim, coberto de desgraças,
O resultado de bilhões de raças
Que há muitos anos desapareceram!

II

Minha angústia feroz não tinha nome.
Ali, na urbe natal do Desconsolo,
Eu tinha de comer o último bolo
Que Deus fazia para a minha fome!

Convulso, o vento entoava um pseudosalmo.
Contrastando, entretanto, com o ar convulso
A noite funcionava como um pulso
Fisiologicamente muito calmo.

Caíam sobre os meus centros nervosos,
Como os pingos ardentes de cem velas,
O uivo desenganado das cadelas
E o gemido dos homens bexigosos.

Pensava! E em que pensava, não perguntes!
Mas, em cima de um túmulo, um cachorro
Pedia para mim água e socorro
À comiseração dos transeuntes!

Bruto, de errante rio, alto e horrído, o urro
Reboava. Além jazia aos pés da serra,
Criando as superstições de minha terra,
A queixada específica de um burro!
Gordo adubo da agreste urtiga brava,
Benigna água, magnânima e magnífica,
Em cuja álgida unção, branda e beatífica,
A Paraíba indígena se lava!

A manga, a ameixa, a amêndoa, a abóbora, o álamo
E a câmara odorífera dos sumos
Absorvem diariamente o ubérrimo húmus
Que Deus espalha à beira do teu tálamo!

Nos de teu curso desobstruídos trilhos,
Apenas eu compreendo, em quaisquer horas,
O hidrogênio e o oxigênio que tu choras
Pelo falecimento dos teus filhos!

Ah! Somente eu compreendo, satisfeito,
A incógnita psiquê das massas mortas
Que dormem, como as ervas, sobre as hortas,
Na esteira igualitária do teu leito!

O vento continuava sem cansaço
E enchia com a fluidez do eólico hissope
Em seu fantasmagórico galope
A abundância geométrica do espaço.

Meu ser estacionava, olhando os campos
Circunjacentes. No Alto, os astros miúdos
Reduziam os Céus sérios e rudos
A uma epiderme cheia de sarampos!

III

Dormia embaixo, com a promíscua véstia
No embotamento crasso dos sentidos,
A comunhão dos homens reunidos
Pela camaradagem da moléstia.

Feriam-me o nervo óptico e a retina
Aponevroses e tendões de Aquiles,
Restos repugnantíssimos de bÍlis,
Vômitos impregnados de ptialina.

Da degenerescência étnica do Ária
Se escapava, entre estrépitos e estouros,
Reboando pelos séculos vindouros,
O ruído de uma tosse hereditária.

Oh! desespero das pessoas tísicas,
Adivinhando o frio que há nas lousas,
Maior felicidade é a destas cousas
Submetidas apenas às leis físicas!

Estas, por mais que os cardos grandes rocem
Seus corpos brutos, dores não recebem;
Estas dos bacalhaus o óleo não bebem,
Estas não cospem sangue, estas não tossem!

Descender dos macacos catarríneos,
Cair doente e passar a vida inteira
Com a boca junto de uma escarradeira,
Pintando o chão de coágulos sanguíneos!

Sentir, adstritos ao quimiotropismo
Erótico, os micróbios assanhados
Passearem, como inúmeros soldados,
Nas cancerosidades do organismo!

Falar somente uma linguagem rouca,
Um português cansado e incompreensível,
Vomitando o pulmão na noite horrível
Em que se deita sangue pela boca!

Expulsar, aos bocados, a existência
Numa bacia autômata de barro,
Alucinado, vendo em cada escarro
O retrato da própria consciência!

Querer dizer a angústia de que é pábulo,

E com a respiração já muito fraca
Sentir como que a ponta de uma faca,
Cortando as raízes do último vocábulo!

Não haver terapêutica que arranque
Tanta opressão como se, com efeito,
Lhe houvessem sacudido sobre o peito
A máquina pneumática de Bianchi!

E o ar fugindo e a Morte a arca da tumba
A erguer, como um cronômetro gigante,
Marcando a transição emocionante
Do lar materno para a catacumba!

Mas vos não lamenteis, magras mulheres,
Nos ardores danados da febre hética,
Consagrando vossa última fonética
A uma recitação de misereres.

Antes levardes ainda uma quimera
Para a garganta onívora das lajes
Do que morrerdes, hoje, urrando ultrajes
Contra a dissolução que vos espera!

Porque a morte, resfriando-vos o rosto,
Consoante a minha concepção vesânica,
É a alfândega, onde toda a vida orgânica
Há de pagar um dia o último imposto!

IV

Começara a chover. Pelas algentes
Ruas, a água, em cachoeiras desobstruídas,
Encharcava os buracos das feridas,
Alagava a medula dos Doentes!

Do fundo do meu trágico destino,
Onde a Resignação os braços cruza,
Saía, com o vexame de uma fusa,
A mágoa gaguejada de um cretino.

Aquele ruído obscuro de gagueira
Que à noite, em sonhos mórbidos, me acorda,
Vinha da vibração bruta da corda
Mais recôndita da alma brasileira!

Aturdia-me a tétrica miragem
De que, naquele instante, no Amazonas,
Fedia, entregue a vísceras glotonas,
A carcaça esquecida de um selvagem.

A civilização entrou na taba
Em que ele estava. O gênio de Colombo
Manchou de opróbrios a alma do mazombo,

Cuspiu na cova do morubixaba!

E o índio, por fim, adstrito à étnica escória,
Recebeu, tendo o horror no rosto impresso,
Esse achincalhamento do progresso
Que o anulava na crítica da História!

Como quem analisa um apostema,
De repente, acordando na desgraça,
Viu toda a podridão de sua raça...
Na tumba de Iracema!...

Ah! Tudo, como um lúgubre ciclone,
Exercia sobre ele ação funesta
Desde o desbravamento da floresta
À ultrajante invenção do telefone.

E sentia-se pior que um vagabundo
Microcéfalo vil que a espécie encerra
Desterrado na sua própria terra,
Diminuído na crônica do mundo!

A hereditariedade dessa pecha
Seguiria seus filhos. Dora em diante
Seu povo tombaria agonizante
Na luta da espingarda com a flecha!

Veio-lhe então como à fêmea vêem antojos,
Uma desesperada ânsia improfícua
De estrangular aquela gente iníqua
Que progredia sobre os seus despojos!

Mas, diante a xantocróide raça loura,
Jazem, caladas, todas as inúbias,
E agora, sem difíceis nuances dúbias,
Com uma clarividência aterradora,

Em vez da prisca tribo e indiana tropa,
A gente deste século, espantada,
Vê somente a caveira abandonada
De uma raça esmagada pela Europa!

V

Era a hora em que arrastados pelos ventos,
Os fantasmas hamléuticos dispersos
Atiram na consciência dos perversos
A sombra dos remorsos famulentos.

As mães sem coração rogavam pragas
Aos filhos bons. E eu, roído pelos medos,
Batia com o pentágono dos dedos
Sobre um fundo hipotético de chagas!

Diabólica dinâmica daninha
Oprimia meu cérebro indefeso
Com a força onerosíssima de um peso
Que eu não sabia mesmo de onde vinha.

Perfurava-me o peito a áspera pua
Do desânimo negro que me prostra,
E quase a todos os momentos mostra
Minha caveira aos bêbedos da rua.

Hereditariedades polítícas
Punham na minha boca putrescível
Interjeições de abracadabra horrível
E os verbos indignados das Filípicas.

Todos os vocativos dos blasfemos,
No horror daquela noite monstruosa,
Maldiziam, com voz estentorosa,
A peçonha inicial de onde nascemos.

Como que havia na ânsia de conforto
De cada ser, ex.: o homem e o ofídio,
Uma necessidade de suicídio
E um desejo incoercível de ser morto!

Naquela angústia absurda e tragicômica
Eu chorava, rolando sobre o lixo,
Com a contorção neurótica de um bicho
Que ingeriu 30 gramas de nux-vômica.

E, como um homem doido que se enforca,
Tentava, na terráquea superfície,
Consustanciar-me todo com a imundície,
Confundir-me com aquela coisa porca!

Vinha, às vezes, porém, o anelo instável
De, com o auxílio especial do osso masseter
Mastigando homeomérias neutras de éter
Nutrir-me da matéria imponderável.

Anelava ficar um dia, em suma,
Menor que o anfioxos e inferior à tênia,
Reduzido à plastídula homogênea,
Sem diferenciação de espécie alguma.

Era (nem sei em síntese o que diga)
Um velhíssimo instinto atávico, era
A saudade inconsciente da monera
Que havia sido minha mãe antiga!

Com o horror tradicional da raiva corsa
Minha vontade era, perante a cova,
Arrancar do meu próprio corpo a prova
Da persistência trágica da força.

A pragmática má de humanos usos
Não compreende que a Morte que não dorme
É a absorção do movimento enorme
Na dispersão dos átomos difusos.

Não me incomoda esse último abandono.
Se a carne individual hoje apodrece,
Amanhã, como Cristo, reaparece
Na universalidade do carbono!

A vida vem do éter que se condensa,
Mas o que mais no Cosmos me entusiasma
É a esfera microscópica do plasma
Fazer a luz do cérebro que pensa.

Eu voltarei, cansado da árdua liça,
À substância inorgânica primeva,
De onde, por epigênese, veio Eva
E a stirpe radiolar chamada Actissa!

Quando eu for misturar-me com as violetas,
Minha lira, maior que a Bíblia e a Fedra,
Reviverá, dando emoção à pedra,
Na acústica de todos os planetas!

VI

À álgida agulha, agora, alva, a saraiva
Caindo, análoga era... Um cão agora
Punha a atra língua hidrófoba de fora
Em contrações miológicas de raiva.

Mas, para além, entre oscilantes chamas,
Acordavam os bairros da luxúria...
As prostitutas, doentes de hematúria,
Se extenuavam nas camas.

Uma, ignóbil, derreada de cansaço,
Quase que escangalhada pelo vício,
Cheirava com prazer no sacrifício
A lepra má que lhe roía o braço!

E ensanguentava os dedos da mão nívea
Com o sentimento gasto e a emoção pobre,
Nessa alegria bárbara que cobre
Os saracoteamentos da lascívia...

Decerto, a perversão de que era presa
O sensorium daquela prostituta
Vinha da adaptação quase absoluta
À ambiência microbiana da baixeza!

Entanto, virgem fostes, e, quando o éreis,

Não tínheis ainda essa erupção cutânea,
Nem tínheis, vítima última da insânia,
Duas mamárias glândulas estéreis!

Ah! Certamente, não havia ainda
Rompido, com violência, no horizonte,
O sol malvado que secou a fonte
De vossa castidade agora finda!

Talvez tivésseis fome, e as mãos, embalde,
Estendestes ao mundo, até que, à toa,
Fostes vender a virginal coroa
Ao primeiro bandido do arrabalde.

E estais velha! — De vós o mundo é farto,
E hoje, que a sociedade vos enxota,
Somente as bruxas negras da derrota
Freqüentam diariamente vosso quarto!

Prometem-vos (quem sabe?!) entre os ciprestes
Longe da mancebia dos alcouces,
Nas quietudes nirvânicas mais doces,
O noivado que em vida não tivestes!

VII

Quase todos os lutos conjugados,
Como uma associação de monopólio,
Lançavam pinceladas pretas de óleo
Na arquitetura arcaica dos sobrados.

Dentro da noite funda um braço humano
Parecia cavar ao longe um poço
Para enterrar minha ilusão de moço,
Como a boca de um poço artesiano!

Atabalhoadamente pelos becos,
Eu pensava nas coisas que perecem,
Desde as musculaturas que apodrecem
À ruína vegetal dos lírios secos.

Cismava no propósito funéreo
Da mosca debochada que fareja
O defunto, no chão frio da igreja,
E vai depois levá-lo ao cemitério!

E esfregando as mãos magras, eu, inquieto,
Sentia, na craniana caixa tosca,
A racionalidade dessa mosca,
A consciência terrível desse inseto!

Regougando, porém, argots e aljâmias,
Como quem nada encontra que o perturbe,
A energúmena grei dos ébrios da urbe

Festejava seu sábado de infâmias.

A estática fatal das paixões cegas,
Rugindo fundamente nos neurônios,
Puxava aquele povo de demônios
Para a promiscuidade das adegas.

E a ébria turba que escaras sujas masca,
À falta idiossincrásica de escrúpulo,
Absorvia com gáudio, absinto, lúpulo
E outras substâncias tóxicas da tasca.

O ar ambiente cheirava a ácido acético,
Mas, de repente, com o ar de quem empesta,
Apareceu, escorraçando a festa,
A mandíbula inchada de um morfético!

Saliências polimórficas vermelhas,
Em cujo aspecto o olhar perspícuo prendo,
Punham-lhe num destaque horrendo o horrendo
Tamanho aberratório das orelhas.

O facies do morfético assombrava!
— Aquilo era uma negra eucaristia,
Onde minh'alma inteira surpreendia
A Humanidade que se lamentava!

Era todo o meu sonho, assim, inchado,
Já podre, que a morféia miserável
Tornava às impressões tactis, palpável,
Como se fosse um corpo organizado!

VIII

Em torno a mim, nesta hora, estriges voam,
E o cemitério, em que eu entrei adrede,
Dá-me a impressão de um boulevard que fede
Pela degradação dos que o povoam.

Quanta gente, roubada à humana coorte,
Morre de fome, sobre a palha espessa,
Sem ter, como Ugolino, uma cabeça
Que possa mastigar na hora da morte;

E nua, após baixar ao caos budista,
Vem para aqui, nos braços de um canalha,
Porque o madapolão para a mortalha
Custa 1\$200 ao lojista!

Que resta das cabeças que pensaram?!
E afundado nos sonhos mais nefastos,
Ao pegar num milhão de miolos gastos,
Todos os meus cabelos se arrepiaram.

Os evolucionismos benfeitores
Que por entre os cadáveres caminham,
Iguais a irmãs de caridade, vinham
Com a podridão dar de comer às flores!

Os defuntos então me ofereciam
Com as articulações das mãos inermes,
Num prato de hospital, cheio de vermes,
Todos os animais que apodreciam!

É possível que o estômago se afoite
(Muito embora contra isto a alma se irrite)
A cevar o antropófago apetite,
Comendo carne humana, à meia-noite!

Com uma ilimitadíssima tristeza,
Na impaciência do estômago vazio,
Eu devorava aquele bolo frio
Feito das podridões da Natureza!

E hirto, a camisa suada, a alma aos arrancos,
Vendo passar com as túnicas obscuras,
As escaveiradíssimas figuras
Das negras desonradas pelos brancos;

Pisando, como quem salta, entre fardos,
Nos corpos nus das moças hotentotes
Entregues, ao clarão de alguns archotes,
À sodomia indigna dos moscardos;

Eu maldizia o deus de mãos nefandas
Que, transgredindo a igualitária regra
Da Natureza, atira a raça negra
Ao contubérnio diário das quitandas!

Na evolução de minha dor grotesca,
Eu mendigava aos vermes insubmissos
Como indenização dos meus serviços,
O benefício de uma cova fresca.

Manhã. E eis-me a absorver a luz de fora,
Como o íncola do pólo ártico, às vezes,
Absorve, após a noite de seis meses,
Os raios caloríficos da aurora.

Nunca mais as goteiras caíam
Como propositais setas malvadas,
No frio matador das madrugadas,
Por sobre o coração dos que sofriam!

Do meu cérebro à absconsa tábua rasa
Vinha a luz restituir o antigo crédito,
Proporcionando-me o prazer inédito,
De quem possui um sol dentro de casa.

Era a volúpia fúnebre que os ossos
Me inspiravam, trazendo-me ao sol claro,
À apreensão fisiológica do faro
O odor cadaveroso dos destroços!

IX

O inventário do que eu já tinha sido
Espantava. Restavam só de Augusto
A forma de um mamífero vetusto
E a cerebralidade de um vencido!

O gênio procriador da espécie eterna
Que me fizera, em vez de hiena ou lagarta,
Uma sobrevivência de Sidarta,
Dentro da filogênese moderna;

E arrancara milhares de existências
Do ovário ignóbil de uma fauna imunda,
la arrastando agora a alma infecunda
Na mais triste de todas as falências.

No céu calamitoso de vingança
Desagregava, déspota e sem normas,
O adesionismo biôntico das formas
Multiplicadas pela lei da herança!

A ruína vinha horrenda e deletéria
Do subsolo infeliz, vinha de dentro
Da matéria em fusão que ainda há no centro,
Para alcançar depois a periferia!

Contra a Arte, oh! Morte, em vão teu ódio exerces!
Mas, a meu ver, os sáxeos prédios tortos
Tinham aspectos de edifícios mortos
Decompondo-se desde os alicerces!

A doença era geral, tudo a extenuar-se
Estava. O Espaço abstrato que não morre
Cansara... O ar que, em colônias fluidas, corre,
Parecia também desagregar-se!

Os pródromos de um tétano medonho
Repuxavam-me o rosto... Hirto de espanto,
Eu sentia nascer-me n'alma, entanto,
O começo magnífico de um sonho!

Entre as formas decrépitas do povo,
Já batiam por cima dos estragos
A sensação e os movimentos vagos
Da célula inicial de um Cosmos novo!

O letargo larvário da cidade

Crescia. Igual a um parto, numa fuma,
Vinha da original treva noturna,
O vagido de uma outra Humanidade!

E eu, com os pés atolados no Nirvana,
Acompanhava, com um prazer secreto,
A gestação daquele grande feto,
Que vinha substituir a Espécie Humana!

© Augusto dos Anjos
Eu, 1912



Para aprofundar

- Leitura da tragédia Hamlet, de Shakespeare
- Leitura da comédia O Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna
- O teatro épico, Anatol Rosenfeld

UNIDADE IV

Gênero lírico: estética, leitura e análise

Antes de começarmos a analisar e especificar as questões estéticas e estruturais do texto poético, não podemos deixar de fazermos referência as postulações de Theodor Adorno (1975), presente no trabalho “Palestra sobre lírica e sociedade”. Nesse o filósofo esclarece-nos que, diante das pressões capitalistas e da indústria cultural, aquilo que nos parece ser tão íntimo e individual, na verdade, foi produzido socialmente. Dessa maneira, nossos sentimentos, emoções e desejos, que consideramos ser tão pessoais, são fruto da coletividade e de imposições políticas, econômicas e sócias que, mesmo sem percebermos, acabam por nos dominar.

Isso porque a expressão individual tem que ganhar forma estética, e, mesmo aderindo ou renegando, a sua forma terá uma ligação social, tendo em vista que a própria linguagem utilizada segue padrão definidos historicamente. Da mesma forma, ocorre com os padrões estéticos que, assim como a linguagem, possuem determinações históricas e sociais. E, mesmo que se estabeleça nova linguagem ou estética, a padrão foi a referência para realização do oposto, logo, não se terá a desejada pura e completa manifestação subjetiva. Portanto, o gênero lírico tido como individual por excelência não consegue sê-lo genuinamente, tendo em vista as forças de ordens sociais que, de uma maneira ou de outra, influenciarão a sua expressividade.

Dessa maneira, o “mergulho” no que há de mais individual, no mais pessoal, está reprimido e preso nos mais diversos compromissos externos e assim o nosso íntimo vai sendo moldado e padronizado pelo mercado. E daí a maior busca do gênero lírico é conseguir a expressão íntima e subjetiva que ainda não tenha sido distorcida pelo capital.

Com a explanação acima, não se tenta declarar o fim do gênero lírico, mas definitivamente se pretende afirmar que esse gênero, devido as forças sociais, passou por modificações essenciais. Dessa maneira, aquele gênero

explicado por Aristóteles, desde séculos antes de Cristo, assim como tantos outros estudiosos modernos, símbolo de individualismo, expressão da alma e dos sentimentos mais íntimo e subjetivos, não consegue atingir completamente o seu objetivo. Isso porque, tal expressão terá sofrido influência externa de tal maneira que, mesmo o que se pretende individual, tem grande expressão social.

Agora nos dedicaremos ao estudo do poema, através de sua estrutura e características peculiares. Porém, antes de iniciarmos esse estudo, ressaltamos que essas definições estéticas não anulam a nossa interpretação poética, pois a estrutura e forma serve para contribuir com as manifestações poéticas em geral, já que a forma não deve possuir um fim em si mesma. De todo modo, para todo e qualquer estudioso da Literatura, esses conhecimentos são fundamentais. Para tal exposição, utilizaremos como base as obras “Verso, sons e ritmos”, de Norma Goldstein e “A linguagem da poesia”, organizado por Amador Ribeiro Neto, seja para as definições, como também os exemplos. Vejamos abaixo a explicação sobre elementos estruturais de um poema:

➤ **VERSIFICAÇÃO (METRIFICAÇÃO)**

É o processo global do poema, envolvendo os versos, as estrofes e as rimas. Dessa maneira, realizar uma análise da versificação de um poema, consiste em observar seus elementos constitutivos como a escansão, a estrofação e o rimário.

➤ **ESCANSÃO**

A palavra escansão designa o ato de dividir os versos em sílabas poéticas. Para tanto, é necessário compreender que essa divisão das sílabas poéticas é um processo diferente do da divisão das sílabas gramaticais. Isso porque, na separação das sílabas gramaticais, levamos em consideração todas as sílabas e, no caso da separação das sílabas poéticas, paramos a contagem ao chegarmos na última sílaba tônica. Vejamos um exemplo:

Sílabas gramaticais

A / pe / na / co / mo / em / pra / ta / fir / me
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Sílabas Poéticas

A / pe / na / co / moem / pra / ta / **FIR** (me)
1 2 3 4 5 6 7 8

Vejamos que, na contagem das sílabas poéticas, houve a união das sílabas “mo” e “em” (moem), tornando-se apenas uma. Essa elisão (contração de uma sílaba) quando temos o encontro de vogais, como no exemplo acima, ou no encontro de uma vogal e o “h”. Ainda explicando a nossa contagem das sílabas poéticas, ressaltamos que a contagem ocorre até a última sílaba tônica, desse modo, no exemplo citado, contou-se até “**FIR**”, por isso “**me**” está entre parênteses. Outra observação importante é que as sílabas que estão em caixa alta representam a última sílaba tônica, ou seja, a última sílaba a ser contada.

➤ TIPOS DE VERSOS

A depender da quantidade de sílabas poéticas, os versos terão nomes específicos, portanto, vejamos agora os tipos de versos, a partir da quantidade de sílabas poéticas que possuem:

➤ VERSOS MONOSSÍLABOS

Esses versos são os que possuem apenas uma sílaba poética, observemos o exemplo abaixo:

Serenata Sintética (Cassiano Ricardo)

Rua
torta.

Lua
morta.

Tua
porta.

Sílabas poéticas:

RUA (a)

1

Tor (ta)

1

LUA (a)

1

MOR (ta)

1

TU (a)

1

POR (ta)

1

➤ **VERSOS DISSÍLABOS**

Esses versos são os que possuem duas sílabas poéticas, observemos o exemplo abaixo:

A Valsa (Casimiro de Abreu)

Na valsa

Cantaste;

Ficaste

Prostada,

Turbada!

Pensavas,

Cismavas,

E estavas

Tão pálida

Sílabas poéticas:

Na / VAL (sa)

1 2

Can / SAS (te)

1 2

Fi / CAS (te)

1 2

Pros / ta (da)

1 2

➤ **VERSOS TRISSÍLABOS**

Esses versos são os que possuem três sílabas poéticas, observemos o exemplo abaixo:

A tempestade (Gonçalves Dias)

Vem a aurora
pressurosa,
cor de rosa,
que se cora
de carmim
as estrelas,
que eram belas,
tem desmaios,
já por fim.

Sílabas poéticas:

Vem / aau/ RO (ra)
1 2 3

Pre / ssu / RO (as)
1 2 3

Cor / de / RO (sa)
1 2 3

Que / se / CO (ra)
1 2 3

de / car/ MIM
1 2 3

as / es / TRE (las)
1 2 3

Que / ram / BE (las)
1 2 3

Tem / des / MAI (os)
1 2 3

já / por / FIM
1 2 3

➤ **VERSOS TRETRASSÍLABOS**

Esses versos são os que possuem quatro sílabas poéticas, observemos o exemplo abaixo:

A Casa (Vinícius de Moraes)

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto

Não tinha nada (...)

Sílabas Poéticas:

E / rau / ma / CA (sa)

1 2 3 4

Mui / toen / gra / ÇA (da)

1 2 3 4

Não / ti / nha / TE (to)

1 2 3 4

Não / ti / nha / NA (da)

1 2 3 4

➤ **VERSOS PENTASSÍLABOS**

Esses versos são os que possuem cinco sílabas poéticas, observemos o exemplo abaixo:

Tempo celeste (Cecília Meireles)

Dorme o pensamento.

Riram-se? Choraram?

Ninguém mais recorda.

Sílabas poéticas:

Dor / meo / pen / as / MEN (to)

1 2 3 4 5

Ri / ram / se/ cho / RA (ram)

1 2 3 4 5

Nin / guém / mais / re / COR (da)

1 2 3 4 5

➤ **VERSOS HEXASSÍLABOS**

Esses versos são os que possuem seis sílabas poéticas, também conhecido como *redondilha menor*, observemos o exemplo abaixo:

Uma faca só lâmina (João Cabral de Melo Neto)

Assim como uma bala

enterrada no corpo
fazendo mais espesso
um dos lados do morto;

Sílabas poéticas:

A / ssim / co / mou / ma / BA (la)

1 2 3 4 5 6

en / te / rra / da / no / COR (po)

1 2 3 4 5 6

fa / zen / do / mais / es / PE (sso)

1 2 3 4 5 6

um / dos / la / dos / do / MOR (to)

1 2 3 4 5 6

➤ **VERSOS HEPTASSÍLABOS**

Esses versos são os que possuem sete sílabas poéticas, também conhecido como *redondilha maior*, é também bastante utilizado na Literatura de Cordel, observemos o exemplo abaixo:

Resposta de Patrão (Patativa do Assaré)

No papel de mexerico

Tirei primeiro lugar (...)

Sílabas poéticas:

No / pa / pel / de / me / xe / RI (co)

1 2 3 4 5 6 7

Ti / rei / pri / mei / ro / lu / GAR

1 2 3 4 5 6 7

➤ **VERSOS OCTOSSÍLABOS**

Esses versos são os que possuem oito sílabas poéticas, observemos o exemplo abaixo:

Surdina (Olavo Bilac)

No ar sossegado, um sino canta

Um sino canta no ar sombrio

Sílabas poéticas:

Noar / so / sse / ga / doum / si / no / CAN (ta)

1 2 3 4 5 6 7 8

Um / si / no / can / ta / noar / som / BRI (o)

1 2 3 4 5 6 7 8

➤ **VERSOS ENEASSÍLABOS**

Esses versos são os que possuem nove sílabas poéticas, observemos o exemplo abaixo:

Canto do Piaga (Gonçalves Dias)

Não sabeis o que o monstro procura?

Não sabeis a que vem, o que quer?

Vem matar vossos bravos guerreiros,

Vem roubar-vos a filha, a mulher!

Sílabas poéticas:

Não / as / beis / o / queo / mons / tro / pro / CU (ra)

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Não / sa / beis / a / que / vem / o / que / QUER

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Vem / ma / tar / vo / ssos / bra / vos / gue / RREI (ros)

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Vem / rou / bar / vos / a / fi / lhaa / mu / LHER

1 2 3 4 5 6 7 8 9

➤ VERSOS DECASSÍLABOS

Esses versos são os que possuem dez sílabas poéticas e foi o mais utilizado pelo poetas clássicos do século XVI, a exemplo do poema *Os Lusíadas*. Havia dois tipos de versos decassílabos, o *heroico* e o *sáfico*. O decassílabo heroico ocorre quando a tonicidade recai na exta e na décima sílaba, já o decassílabo sáfico acontece quando a tonicidade recai sobre a quarta, oitava e a décima. Vejamos as análises abaixo:

Decassílabo heroico

Ao abraço do menino Jesus quando aparecido (Gregório de Matos)

O braço de Jesus não seja parte,
Pois que feito Jesus em partes todo,
Assiste cada parte em sua parte.

Sílabas Poéticas

O / bra / ço / de / Je / SUS / não / se / ja / PAR (te)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pois / que / fei / to / Je / SUS / em / par / tes / TO (do)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A / ssis / te / ca / da / PAR / teem / su / a / PAR (te)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Decassílabo sáfico

Vita Nuova (Olavo Bilac)

Amo-te! A febre, que supunhas morta,
Revive. Esquece o meu passado, louca!
Que importa a vida que passou? Que importa,

Sílabas Poéticas

A / mo / teA / FE / bre / que / su / PU / nhas / MOR / (ta)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Re / vi / veEs / que / ceo / meu / pa / ssa / do / LOU (ca)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Queim / por / taa / VI / da / que / pa / SSOU / Queim / POR (ta)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

➤ **VERSOS HENDECASSÍLABOS**

Esses versos são os que possuem onze sílabas poéticas, vejamos a análise abaixo:

I- Juca – Pirama (Gonçalves Dias)

Acerva-se a lenha da vasta fogueira

Entesa-se a corda da embira ligeira,

Adorna-se a maçã com penas gentis...

Sílabas Poéticas

A / cer / va / sea / le / nha / da / vas / ta / fo / GUEI (ra)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

En / te / sa / sea / cor / da/ daem / bi / ra / li / GEI (ra)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

A / dor / na / sea / ma / çã / com / pe / nas / gen / TIS

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

➤ **VERSOS DODECASSÍLABOS**

Esses versos são os que possuem doze sílabas poéticas, são chamados também de alexandrinos e foram bastante utilizados na antiguidade clássica. Eles podem ser divididos em dois ou três hemistíquios. A que divide em dois, tem a tônica no meio, na sexta e décima segunda sílaba; e a que

divide em três a tônica fica na quarta, oitava e décima segunda sílabas. Vejamos a análise abaixo:

Hemistíquio- dividido em 2

O caçador de esmeraldas (Olavo Bilac)

Do mundo por nascer que trazias no seio,
Reboavas ao tropel dos índios e das feras!

Sílabas poéticas

Do / mun / do / por / nas / CER / que / tra / zi / as / no / SEI (o)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Re / boa / vas / ao / tro / PEL / dos / ín / dios / e / das / FE (ras)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Hemistíquio- dividido em 3

Amor (cruz e Souza)

O amor é sempre o vinho enérgico, irritante...

Sílabas Poéticas

Ao / mor / é / SEM / preo / vi / nhoe / NÉR / gi / coi / rri / TAN (te)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

➤ VERSOS COM MAIS DE DOZE SÍLABAS

Esses versos são os que possuem mais de doze sílabas poéticas, são chamados também de versos livres e foram bastante utilizados no Modernismo. Vejamos a análise abaixo:

Ceia (José Paulo Paes)

Pesca no fundo de ti mesmo o peixe mais luzente. (...)

Sílabas Poéticas

Pes / ca / no / fun / do / de / ti / mês / moo / pei / xe / mais / lu / ZEN (te)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

➤ Classificação dos versos

Versos regulares: são os vistos acima, padronizados.

Versos brancos: seguem as regras de versificação e acentuação, mas sem rimas.

Versos livres: não obedecem regras de versificação, acentuação, nem de rimas.

➤ ESTROFAÇÃO

A partir do agrupamento dos versos, as estrofes são denominadas:

Quantidade de versos	Nome da Estrofe
Dois versos	Dístico
Três versos	Terceto
Quatro versos	Quarteto
Cinco Versos	Quinteto ou quintilha
Seis versos	Sexteto ou sextilha
Sete versos	Sétima ou septilha
Oito versos	Oitava
Nove versos	Novena ou nona
Dez versos	Décima

Formas fixas de poemas:

Tipo	Composição
Balada	Três oitavas, na maioria com octassílabos
Haicai	Terceto, com versos de cinco, sete e cinco sequencialmente
Quadrinha	Quarteto

Rondel	Quarteto, terceto e quinteto respectivamente
Sextina	Seis sextilhas e um terceto
Soneto	Dois quartetos e dois tercetos, com versos decassílabos

➤ **RIMAS**

Classificação quanto a	Tipos de rimas
Posição no verso	Interna: a rima ocorre entre a palavra final e outra intermediária Externa: a rima ocorre com as sílabas finais
Semelhança de Letras	Consoante: rimam consoantes e vogais Toante: rimam só as vogais tônicas
Distribuição ao longo do poema	Cruzadas: ABABAB Emparelhadas: AA BB CC Interpoladas: A.....A
Categoria Gramatical e aspectos fonéticos	Pobres: rima entre palavras de classe gramatical diferente Pobres: rima entre as vogais tônicas Ricas: rima entre palavras de mesma classe gramatical Ricas: rimas desde antes a vogal tônica

➤ **FIGURAS DE EFEITO SONORO E OUTROS ELEMENTOS COMPONENTES DO POEMA**

Aliteração: consiste na repetição da mesma consoante ao longo do poema.

Exemplo: “Braços nervosos, brancas opulências” (Cruz e Souza)

Assonância: consiste na repetição da mesma vogal ao longo do poema.

Exemplo: “Quando a manhã madrugava” (Caetano Veloso)

Enjambement (encadeamento): consiste na continuação sintática, simétrica e rítmica no verso seguinte.

Exemplo:

“Eu faço versos como quem chora
De desalento... de desencanto...” (Manuel Bandeira)

Anáfora: consiste na repetição de uma palavra ou de um mesmo grupo, isso pode ocorrer no início, no fim ou no meio do verso.

Exemplo:

“ O ar e seu incenso,
O mar e seus ácidos,
O mar e a boca de seus ácidos,
O mar e seu estômago (...)” (João Cabral de Melo Neto)

Metalinguagem: ocorrer quando o poema fala sobre si próprio.

Exemplo:

“Catar feijão se limita com escrever:
Jogam-se os grãos na água do alguidar
E as palavras na folha de papel;
E depois joga-se fora o que boiar. (...)” (João cabral de Melo Neto)

Onomatopéia: ocorre quando a letra expressa o som do objeto, como “tic-tac”.

Exemplo:

“Sino de Belém, pelos que inda vêm!
Sino de Belém, bate bem-bem-bem, (...)” (Manuel Bandeira)

Antítese: ocorre com a exposição de palavras que possuem semânticas opostas.

Exemplo:

“Tempo lento,
Espaço rápido,

Quanto mais penso,
Menos capto. (...)” (Paulo Leminski)

Neologismo: consiste na criação de novas palavras, como em “descreviver” (descrever+viver), por Guimarães Rosa.



PARA DESFRUTAR O LIRISMO, LEIA O POEMA ABAIXO:

LOUCOS E SANTOS (Oscar Wilde)

Escolho meus amigos não pela pele ou outro arquétipo qualquer, mas pela pupila.
Tem que ter brilho questionador e tonalidade inquietante.
A mim não interessam os bons de espírito nem os maus de hábitos.
Fico com aqueles que fazem de mim louco e santo.
Deles não quero resposta, quero meu avesso.
Que me tragam dúvidas e angústias e agüentem o que há de pior em mim.
Para isso, só sendo louco.
Quero os santos, para que não duvidem das diferenças e peçam perdão pelas injustiças.
Escolho meus amigos pela alma lavada e pela cara exposta.
Não quero só o ombro e o colo, quero também sua maior alegria.
Amigo que não ri junto, não sabe sofrer junto.
Meus amigos são todos assim: metade bobeira, metade seriedade.
Não quero risos previsíveis, nem choros piedosos.
Quero amigos sérios, daqueles que fazem da realidade sua fonte de aprendizagem, mas lutam para que a fantasia não desapareça.
Não quero amigos adultos nem chatos.
Quero-os metade infância e outra metade velhice!
Crianças, para que não esqueçam o valor do vento no rosto; e velhos, para que nunca tenham pressa.

Tenho amigos para saber quem eu sou.

Pois os vendo loucos e santos, bobos e sérios, crianças e velhos, nunca me esquecerei de que "normalidade" é uma ilusão imbecil e estéril.

(Disponível em: Copy and WIN : http://bit.ly/copy_win)



Para aprofundar

Leitura de poemas variados

Discurso sobre lírica e sociedade, Theodor **Adorno**.

Versos, sons, ritmos, Norma Goldstein.

A linguagem da poesia, de Amador Ribeiro Neto

UNIDADE V

Literatura e escola: algumas considerações

Contribuições de Fábio de Sousa Dantas¹

Nesta unidade, discutiremos sobre as teorizações acerca do Ensino da Literatura no Ensino Básico. Isso porque, cada vez mais, vem crescendo a conscientização de que a valorização e propagação da arte literária está intimamente relacionada com a sua formação de base. Ou seja, precisamos formar um público leitor de literatura.

Estamos cientes de que a leitura do texto literário ainda hoje aparece como procedimento desafiador, isso porque, além de todas as questões educacionais de caráter amplo, depara-mo-nos também com a problemática do efetivo exercício do que reconhecemos como leitura crítica, ou seja, aquela que eleva o aluno à condição de sujeito-leitor; digamos que, como há tempo nos elucida Todorov (1971), aquela capaz de lançar compreensão do(s) sentido(s) do texto, induzindo a uma lúcida e coerente interpretação.

É nos dito, ora de maneira generalizada, ora com o embasamento apropriado, que estamos diante de uma crise no ensino da literatura. Acertadamente, Caetano (2001, p. 98) define que o descompromisso histórico na ausência de estímulo à leitura desencadeia o elevado índice de analfabetos, a desvalorização do livro como bem cultural, a proliferação do consumismo e da alienação. No entanto, caprichosamente, estamos diante de um cenário, no mínimo, intrigante: a indústria editorial vem alcançando as suas metas, e mais, comercializando novas obras para jovens leitores. E o curioso é que uma parcela significativa, senão de toda expressiva destas pessoas, vai às livrarias desprovida, muitas vezes, de qualquer “influência” ou orientação de seus professores de literatura. Diante de profícuas pesquisas, uma questão nos vem à tona: Por que os alunos não estão se atraindo com a literatura que se vê ou se comenta na escola?

¹ Professor efetivo da Universidade Federal da Paraíba, doutorando da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Numa primeira tentativa de responder a esta questão, precisamos reconhecer que há alguns problemas concernentes ao nosso sistema escolar. Souza (2001) constata que, no modelo de escola tradicional em que ainda estamos inseridos, as aulas de literatura não alcançam seus dois objetivos básicos, a saber: formação de novos interessados leitores e divulgação da vasta obra literária. Falta, segundo a autora, “proposta metodológica atual e inovadora” (Ibidem, p. 149), pois a leitura, quando é feita, restringe-se a fragmentos, explicações vocabulares, redações e preenchimento de fichas. É comum, então, o professor abnegar do que seria a postura adequada: contextualizar as obras, remeter-se às leituras adicionais, promover questionamentos de outras realidades, ou, como bem nos ensina Barbosa², efetivar a prática da releitura (intertextualidade).



(Disponível em: <http://passeandopelocotidiano.blogspot.com.br/2012/11/concertos-de-leitura-rubem-alves.html>)

Afrânio Coutinho (2004), na sua explanação histórica sobre a “Escola e a literatura”, alerta-nos que, do sistema educacional do Brasil-Colônia ao que se compreende por ensino de literatura nos séculos XX / XXI, a vida dos autores tem mais primazia do que as suas obras; o que nos mostra uma tendência à supressão da leitura do texto literário, a favor de um ensino que se restringe, quando muito, ao aspecto social da literatura através de um critério

² O Ensaio que fazemos referência é “Literatura nunca é apenas literatura”, disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_17_p021-026_c.pdf.

cronológico. Assim, em linhas gerais, no ponto em que a literatura é hoje vista na escola, dificilmente encontraremos o leitor idealizado por Márcia Abreu (2006): não só capaz de compreender a literariedade do texto, mas de imprimir tal literariedade a este, ao tempo em que o leitor-sujeito seria devidamente embasado para se tornar apto o suficiente para compreender o texto literário, as suas ínfimas particularidades, e, assim, realizar uma leitura em que se estabelecesse o máximo de relações dialéticas possíveis.

Outro problema que podemos apontar é o pragmatismo que a escola, atrelada às limitadas, senão questionáveis exigências do Estado, atribui à Educação Básica, onde se inclui a disciplina literatura, exigindo desta o que não necessariamente (ou não obrigatoriamente) reporta-se à arte, a exemplo do que a LDB, em seu Artigo 22, legisla que o ensino objetiva-se ao desenvolvimento do educando, garantindo uma formação para a cidadania, para a progressão no trabalho e em estudos superiores.

Outro problema que dificulta bastante o processo de ensino é a perspectiva da arte ligada às classes altas, tendo em vista que as raízes aristocráticas da arte literária acabam por segmentar o acesso cultural. Assim, muitas pessoas, principalmente de classes sociais mais baixas, acreditam que não podem ou não devem ter acesso aos bens culturais, pois essas estão relacionadas a preços mais altos e geralmente estão em locais considerados pouco acessíveis.



(Disponível em: <http://diversidadeeespacovirtual.blogspot.com.br/>, acessado em 19/01/15, às 16:02hs)

Também não podemos nos esquecer de que, no instante em que a literatura vincula-se unicamente às necessidades escolares, submete-se a objetivos e conteúdos preocupados em estabelecer fins, os quais nem sempre são ordenados na democracia, na tolerância e na liberdade de gostos. Acreditamos que esse modelo de educação literária pouco favorece à formação do leitor crítico. Daí, surge uma possível causa do desinteresse eminente dos alunos pela disciplina ou pela leitura dos textos literários. Assim, acostamo-nos na “aula”³, de Roland Barthes (1978), para reconhecermos que a tecnocracia desmantela o ensino de letras, na medida em que a projeção e as exigências de funcionalidade vão contra os desejos revolucionários dos estudantes e da própria literatura como arte.

Márcia Cabral da Silva (2013, p. 61), por exemplo, reconhece que a formação do leitor consolida-se quando este indica as leituras e temas que mais lhe provocam curiosidade e interesse; Neide Luzia de Rezende (2013, p. 107) afirma que “interesses, proficiências, ideologias, esfera de atividade do leitor” são alguns fatores norteadores da escolha do texto literário que será lido; Roland Barthes (1978, p. 16) propõe que a nova tendência didática consolida-se no instante em que dermos o “poder” aos alunos de sugerirem / escolherem livremente as obras a que estudar.

Até somos, em parte, de acordo com as proposições destes estudiosos, no entanto, partimos da ideia de que, se escolhermos os textos, somente a partir das sugestões / inclinações temáticas dos alunos, estaremos reconhecendo a plena autonomia destes sujeitos. Tal ação pedagógica poderá incorrer em alguns riscos, pois, num momento histórico onde a projeção de gostos e de escolhas tende a ser desenvolvida por severa interferência midiática (indústria cultural), o que se entende por autonomia é algo fluido, limitado.

Adorno (2002) esclarece-nos que a indústria cultural tem como propósito maior moldar as escolhas das pessoas, porém, forjando-as a acreditar que as suas ações projetam-se conforme as suas individualidades. Desta forma, o autor amplia o conceito de “mais-valia” de Marx⁴ para o âmbito

³ Fazemos referência ao livro *Aula*, de Roland Barthes (1978), traduzido por Leyla Perrone-Moisés.

⁴ Em *O Capital; crítica da economia política* (1996), Karl Marx explica-nos sobre a necessidade de mais-valia que tem o capitalista. A fim de assegurar a maior quantidade de capital, o industrial busca elevar a produção, numa perspectiva mais rápida de tempo. Com isso, o

artístico, tendo em vista que os editores, na necessidade de ampliar os seus lucros, investem em produções mal-acabadas, em que não se exige um alto grau de complexidade na construção artística. Como os projetos que prezam por estéticas melhor elaboradas tendem a exigir toda uma formação cultural por parte dos escritores e certo grau de iniciação dos seus leitores, demorariam muito mais tempo para serem produzidos, o que, naturalmente, exigiriam, por parte dos agentes culturais / editores, valores mais altos de investimento, inviabilizando o alcance da “mais-valia”. Assim, a indústria cultural, em sua proposta ideológica camuflada, apregoa a falsa identidade entre sujeito e sociedade, propondo o extermínio do sujeito.

Entendemos, então, que cabe ao professor, mediante incessante hábito de pesquisa, assumir a postura de orientador, dentro de um processo mais amplo e complexo de “desalienação” dos alunos, na tentativa de, junto às leituras dos textos literários, promover a automação dos sujeitos leitores. E, então, poderemos colocar em prática o que nos orienta Mirian Mermelstein (2004), quando trata da missão do professor como sendo mediador de cultura, introduzindo novos conceitos e novas experiências no mundo do aluno. Ou, como Helder Pinheiro (2002, p. 21) perspicazmente nos alude que o professor de literatura deve praticar a “educação da sensibilidade”, despertando o senso poético dos alunos.

Anne Rouxel (2013) aponta algumas orientações teóricas, sobretudo quando reconhece que as noções de literatura, a leitura literária e a cultura literária são alteradas, a partir dos “avanços didáticos”. Assim sendo, são destacados três elementos básicos no ensino: atividade do aluno sujeito-leitor; literatura ensinada; e ação do professor. Esta última, que endossamos conforme Rouxel, é posta como a mais importante, pois, se o docente não construir estratégias metodológicas para escapar do ensino pré-fabricado, ou seja, trazendo textos que envolvam o aluno, de modo a fazer desenvolver a sua criticidade e criatividade, a abordagem com o texto literário pode fracassar.

Santa Inês Pavinato Caetano (2001) também nos traz uma interessante reflexão sobre o papel do professor de literatura para romper com o sistema escolar, que fomenta ou inibe a formação de leitores críticos, isto é,

trabalhador é condicionado a vender cada vez mais a sua força de trabalho, ao mesmo tempo em que abdica de seu valor de uso, tornando-se ainda mais alienado.

“capazes de constatação, reflexão e transformação de significados” (CAETANO, 2001, p. 101). A execução de tal procedimento otimizará a capacidade do aluno de recriação de significados, rompendo com o que Caetano chama de “pseudo-leitura” – abordagem difundida no sistema escolar hoje, desprovida de compreensão e posta como um ato mecânico.

Outros nomes que deram grande contribuição para os estudos do ensino da literatura foram Dalvi (2013), Flôres (2001), Souza (2001), Zilberman (2008), Silva (2013), Pinheiro (2011) e Perrone-Moisés (1998), além de nomes como o de Ana Maria Machado (2002) e Ítalo Calvino (2007) que contribuem significativamente para a perspectiva de ensino, a partir dos textos clássicos. Vejamos algumas ideias desses autores:

“Por que ler os clássicos”, Ítalo Calvino (2007)

“Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira.”
(p.11)

“Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes).”

“(…) os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos.” (p.13)

“Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira.”
(p.11)

“Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes).”

“(…) os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal

um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos.” (p.13)

“Por que ler os clássicos desde cedo”, Ana Maria Machado (2002)

“(…) não é necessário que essa primeira leitura seja um mergulho nos textos originais. (...) Mas creio que o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro. Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador. E que possa redundar na construção de uma lembrança (mesmo vaga) que fique por toda vida.” (p. 13)

“Se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas, desde pequeno, esses eventuais encontros com nossos mestres da Língua Portuguesa terão boas probabilidades de vir a acontecer quase naturalmente depois, no final da adolescência. E podem ser grandemente ajudados na escola, por um bom professor que traga para sua classe trechos escolhidos de algumas de suas leituras clássicas preferidas, das quais seja capaz de falar com entusiasmo e paixão.” (p. 14)

“Clássico não é um livro antigo e fora de moda. É um livro eterno e que não sai de moda.” (p. 15)

“O primeiro contato com um clássico, na infância e na adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é a adaptação bem-feita e atraente.” (p. 15)

Como vemos, a diversidade de textos deve ser ressaltada no ensino de Literatura, isso porque, nesse processo de ensino com o texto literário, não podemos esquecer de trabalhar com a vasta demanda de gêneros, autores e obras, a fim de que possamos ter um ensino democrático e que o aluno possa ter a oportunidade de conhecer a riqueza literária universal. E, a partir desse ensino democrático, poderá o aluno escolher e definir os seus textos favoritos.



PARA REFLETIR...

“Pegar um livro e abri-lo guarda possibilidades do fato estético. O que são as palavras dormindo num livro? O que são esses símbolos mortos? Nada, absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo especial, creio que muda a cada vez.” (Jorge Luís Borges)



PARA APROFUNDAR:

- Filme “Sociedade dos Poetas Mortos”
- Filme “O sorriso de Monalisa”
- Leitura de “Por que ler os clássicos universais desde cedo”, Ana Maria Machado
- Leitura de “A literatura nas séries iniciais”, Maria Helena Frantz

Referências Bibliográficas

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**; literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. 5 ed. Julia Elisabeth Levy *et al* (trad.) São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARISTÓTELES. Arte poética. In: ARISTÓTELES, HORÁCIO & 1995.

BARBOSA, João Alexandre. “Literatura Nunca é apenas Literatura”. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_17_p021-026_c.pdf > Acesso em: 29 de outubro de 2014.

BARTHES, Roland. **A aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996).

CAETANO, Santa Inês Pavinato. “O ensino de literatura: deficiências e alternativas para mudar paradigmas”. In: FLÔRES. Onici Claro. **Ensino de língua e literatura**; alternativas metodológicas (Org.). Canoas: Ed. Ulbra, 2001. P. 97-108.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COUTINHO, Afrânio. “A escola e a literatura”. In: **A literatura no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Global, 2004. P. 195-220.

DALVI, Maria Amélia. “Literatura na escola; propostas didático-metodológicas”. In: _____ *et al* (Orgs) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. P.67-97.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**; uma introdução. Waltensir Dutra (trad.) 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FLÔRES. Onici Claro. **Ensino de língua e literatura**; alternativas metodológicas (Org.). Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

GOLDSTEIN, Norma. Versos, sons, ritmos. Coleção princípios. São Paulo, Ática, 1990.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 5.ed.Rio de Janeiro: Edioro, 2009.

HOMERO. **Odisséia**. Trad. Geraldine McCaughrean. São Paulo: Ática, 2003.

LONGINO. A poética clássica. 6ª. ed. São Paulo: Cultrix,

MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARX, Karl. **O capital**; crítica da economia política. Livro I. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe (trad.) São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MERMELSTEIN, Mirian. “Sobre o gosto da leitura na escola”. 2004. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=019. Acesso em 30/10/2014.

NETO, Amador Ribeiro (Org.). **A linguagem da poesia**. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

PAZ, Octavio. O arco e a lira. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PINHEIRO, Helder; BANBERGER, Richard. Poesia na Sala de Aula. 2. Ed. João Pessoa-PB: Ideia, 2002.

POUND, Ezra. Abc da literatura. 11ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

REZENDE, Neide Luzia de. “O ensino de literatura e a leitura literária”. In: DALVI, Maria Amélia *et al* (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 99-112.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. Rio de Janeiro: Editora Perspectiva.

ROUXEL, Anne. “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”. Trad. Neide Luzia de Resende. In: DALVI, Maria Amélia *et al* (Orgs) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 18-33.

SALES, Germana Maria Araújo. “Literatura e ensino: o espaço do leitor e da leitura”. In: JÚNIOR, Lucrécio A. de S.; OLIVEIRA, Andrey P. de. (Orgs.) **Literatura e Ensino: reflexões e propostas**. Vol. VII (Coleção Ciências da linguagem aplicadas ao ensino). Natal-RN: EDUFRN, 2014. P. 35-55.

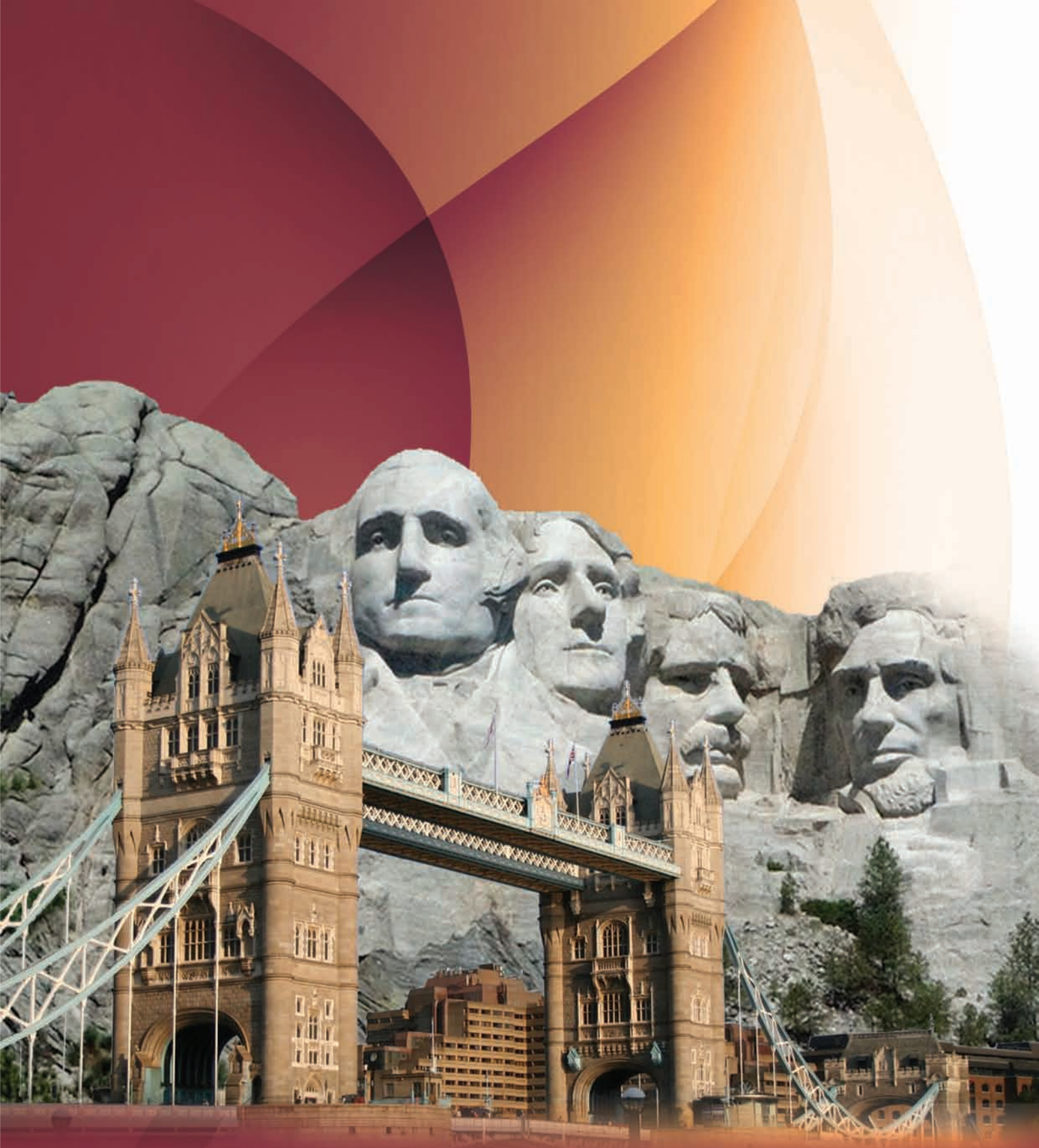
SHAKESPEARE, William. Hamlet. In: **Teatro completo**: tragédias. Trad. Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SILVA, Márcia Cabral da. “A leitura literária como experiência”. In: DALVI, Maria Amélia *et al* (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 51-65.

SOUZA, Luana Soares de. “Entre poemas e canções: o intertexto e a paraliteratura na sala de aula”. In: FLÓRES. Onici Claro. **Ensino de língua e literatura**; alternativas metodológicas (Org.). Canoas: Ed. Ulbra, 2001. P. 149-167.

TODOROV, Tzvetan. “As categorias da narrativa literária”. In: BARTHES, Roland *et al*. **Análise estrutural da narrativa**. Maria Zébia Barbosa Pinto (Trad.). Petrópolis-RJ: Editora Vozes LTDA, 1971. P. 209-254.

ZILBERMAN, Regina *et al*. **Literatura e pedagogia**; ponto e contraponto. 2. Ed. São Paulo: Global, 2008.



ISBN 978-852371016-3

