

## Educação linguística, história, historiografia e prática docente

Linguistic education, history, historiography and teaching practice

*José Everaldo Nogueira Júnior \**

*\* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP-PUC-SP)*

---

**Resumo:** Este artigo é produto do minicurso ministrado no XIII Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa e IV Congresso Internacional de Lusofonia, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em maio de 2010. Tentamos estabelecer relações interdisciplinares, como é essencial à Historiografia Linguística e, para tanto, propusemos relacionar postulados da História e da Historiografia à prática docente, tendo em vista uma aplicação específica do professor de Língua Portuguesa. Dividido em duas partes, o artigo lança-se sobre os aspectos teóricos envolvidos na reflexão proposta: História, Historiografia Linguística e Educação Linguística; posteriormente, espalhando-se na aplicação da reflexão realizada, o artigo apresenta proposta de ensino e, dessa forma, visando à prática docente, debruça-se sobre um texto representativo de um momento importante da história do Brasil e da língua aqui utilizada: tomado na segunda parte do artigo, será abordado o século XVII. Há aqui uma proposta de tradução em prática efetiva de sala de aula aqueles postulados teóricos vistos e revistos nas cadeiras universitárias em todos os níveis de formação superior, um pouco na graduação, mais na especialização e ampliados nos cursos de mestrado e doutorado. Essa transposição didática é importante para que se diminua o fosso entre o que se aprende nas universidades e o que se ensina nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

**Palavras-chave:** Ensino de Português. Educação Linguística. Historiografia. História.

---

**Abstract:** This paper is the result of a course taught at the XIII Brazilian Congress of Portuguese Language and the IV International Congress of lusofonia, at the Pontifical Catholic University of São Paulo, in May, 2010. We tried to establish interdisciplinary relationships, as it is essential to linguistics historiography, for this, we proposed to relate history and historiography postulates to teaching practice, in view of a specific application of the Portuguese language teacher. This paper is written in two parts: firstly, it talks about the theory on: history, linguistic historiography and linguistic education; secondly, it presents a proposal for teaching practice according to accomplished discussion, and in this way thinking on teaching practice, it explores a representational text concerning a very important part of Brazilian history and the language used in this country: at the second part of this paper it will be explored the XVII century. We can find out in this paper an effective teaching practice above and beyond the theory learned at university, post-graduation, master's degree and doctorate. This is really important to reduce the difference between what is being learned at universities and how Portuguese Language is being taught at elementary and high schools.

**Keywords:** Portuguese teaching. Linguistic Education. Historiography. History.

---

## Parte I

### Da história

Um dos traços mais marcantes do que hoje se chama pós-modernidade (LYOTARD, 2008) é a admissão da ideia de que nada é absoluto, fechado em si, puro; muito ao contrário, o que se chama realidade é visto como uma confluência de diversos fatores e elementos constitutivos. Esse novo modo de compreender a (dita) realidade serviu de lente para se enxergar em todos os campos das relações humanas. Não foi diferente na ciência, não é diferente na educação. A História, a Historiografia Linguística e a Educação Linguística – as quais abordaremos aqui – caracterizam-se principalmente pelo recurso à interdisciplinaridade, na medida em que se fortalecem recorrendo a teorias, ciências, metodologias que não lhe são “próprias”.

Não há sombra de dúvidas de que a História é uma das mais antigas formas de conhecer a realidade. Aliás, como ciência há muito estabelecida, ela é não só uma maneira de conhecer a realidade, mas também de dar conhecer essa realidade. Em outras palavras, num movimento de ida para trás, por meio da História é possível ter acesso a registros de dados passados e tomar conhecimento deles; em outra direção, os registros históricos podem ser utilizados para dar a conhecer uma realidade. Em ambos os casos, a essência é a mesma, no entanto, uma coisa é o indivíduo selecionar as informações e acessá-las por si só; outra, é um indivíduo selecionar as informações para ensinar construir uma ideia de realidade na formação de outros indivíduos.

De qualquer modo, a História é uma ciência pela qual conhecemos e pela qual fazemos conhecer a realidade. Esse duplo possível movimento estabelece uma ida e volta constante do presente ao passado, com as mais diversas intenções, mas principalmente com a intenção de compreender o estado de coisas presente e iluminar o futuro, evidentemente em termos de possibilidades ou tendências.

Em seus diversos períodos, desde o mitológico (com o eterno aspecto cíclico das coisas), passando pelo teológico (com as revelações divinas, com a linearidade estabelecida, as relações entre igreja e Estado), pelo erudito (com o Racionalismo, Empirismo, Renascimento, Iluminismo, Positivismo e Materialismo Histórico), o fazer histórico tinha em mente a capacidade de criar realidades – não só de explicá-la.

Recentemente, há pouco mais de meio século, com as intervenções da Escola dos Anales (BURKE, 1991), a História como disciplina viu-se voltada para a interdisciplinaridade, de modo que o recurso a outras disciplinas tornou-se um modo de ampliar a visão sobre determinados fatos históricos – o que certamente redundou em maior credibilidade para os posicionamentos dos historiadores. Dessa forma, os estudos de História passaram a se voltar para um aspecto mais serial, para a história das mentalidades, para a história do cotidiano (Le GOFF, 1992).

Há muito se sabe que não há simetria entre aquilo que ocorre e aquilo que se diz que ocorreu. Eis uma distinção cara à História: fato e acontecimento (GLENISSON, 1988). Tem-se com acontecimento uma dada ocorrência, uma experiência que envolve ou não o homem; por sua vez, tem-se como fato a representação dessa dada ocorrência. Isto é, é fato o que se diz que aconteceu. O fato é a construção feita por meio da linguagem para representar (ou rerepresentar) uma ocorrência. A Carta de Pero Vaz de Caminha, por exemplo, é um fato relativo à descoberta do Brasil.

Não é de hoje que a História é vista como a construção de um historiador (VEYNE, 1998), que cria uma trama de informações para produzir um certo sentido para uma ocorrência histórica. Dessa forma, é lícito afirmar que a História não é o passado, mas um olhar dirigido ao passado. Esse destino dado ao olhar não se dá como um gesto “puro”, isento de intenção, mas como um ato deliberado que se mune de perspectivas, teorias e outras lentes que favorecem uma dada visão do passado, em detrimento de outras possíveis.

Parte dessa munção de que o historiador se vale é constituída por documentos, por fontes das mais diversas, por ideias e, em casos de impossibilidade comprobatória, por muita imaginação para fazer a interpretação mais plausível. Nesse sentido, fica claro que o olhar do historiador para o passado já é um olhar enviesado pelos documentos que ele escolhe analisar, pelas fontes que vai estudar, bem como pelas ideias e imaginação decorrentes da relação de tudo isso. Não há como fugir ao fato de que a história é um fazer marcado por um significativo grau de subjetividade.

Em outros tempos, esse teor de subjetividade, então inadmissível segundo os padrões da época, pudesse invalidar o método histórico. Entretanto, sabemos hoje que não há prática alguma (muito menos a textual) que não traga marcas de subjetividade (BENVENISTE, 1991). Dessa forma, os estudos em História produzem sentido para um determinado acontecimento, tornando-o um fato.

Esses sentidos produzidos na interação entre o discurso do historiador e a leitura do estudante de História foram vistos por muito tempo como uma explicação dada por aquele para este. Hoje, no entanto, também sabemos que a História não oferece explicações para os acontecimentos, de modo acabado, preciso, fechado, absoluto. O mais que o fazer histórico propicia é a exposição de algumas condições para a ocorrência de determinado acontecimento (De CERTEAU, 1998). Tais condições estão evidentemente ligadas aos documentos estudados, às fontes pesquisadas, às ideias daí obtidas e, por fim, à imaginação do historiador.

Uma das mudanças de perspectiva mais interessantes no fazer histórico é a de não estudar apenas os acontecimentos que provocaram mudanças no passado, mas sim estudar também a permanência de certas relações, instituições, conceitos e outros tantos objetos possíveis da História. Outro ponto de mudança na perspectiva do fazer histórico é o fato de se admitir não apenas que os acontecimentos passados influenciaram em muito o que é o presente e o que há de ser o futuro, mas também de que o futuro exerce significativa influência tanto no presente, quanto no passado. Ou seja, aquilo que pretendemos para o futuro determina nossas práticas presentes e,

mais que isso: muitas descobertas futuras propiciarão novos olhares para novos olhares lançados ao passado, a fim de reabsorvê-lo e reinterpretá-lo.

Desse modo, saímos de uma visão simplista segundo a qual o passado determina o presente, que, por sua vez, determina o futuro, para uma visão complexa, segundo a qual o passado, o presente e o futuro estão em constante interação, propiciando novas e frequentes retomadas dos fatos. Isso tudo, naturalmente, colocar em xeque a noção de realidade que temos, como educadores. Na posição de educadores, há muito estávamos acostumados a ensinar certezas, a expor conhecimento sólido sobre a realidade. No entanto, nessa pós-modernidade, não é assim que funciona.

Na educação, hoje, é preciso compreender que o real não é facilmente legível; que as ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade. É preciso compreender que nossa realidade é nossa ideia de realidade. É preciso compreender, por fim, a incerteza do real, saber que há algo possível, ainda invisível no real.

O educador pós-moderno admite que o conhecimento, de acordo com Morin (MORIN, 2010), é uma aventura incerta, que comporta em si mesma o risco de ilusão e de erro. É a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas. O educador, precisa, portanto, educar para a unidialidade e a complementaridade, que comporta em si, como parte de um mesmo todo, aquilo que considerávamos separado: sujeito/objeto, alma/corpo, espírito/matéria, quantidade/qualidade, finalidade/causalidade, sentimento/razão, liberdade/determinismo, individual/coletivo, local/global e tantas outras dualidades que por muito tempo habitaram nossa razão.

## **Da história para a língua: educação linguística**

Se vale para o educador em geral, vale para o educador específico (se assim ainda pudermos dizer). Refiro-me ao profissional que se dedica ao ensino da língua materna, sem descuidar de todas as implicações sócio-históricas e teóricas que implicadas nesse processo. É como já afirmava Bakhtin, no já quase secular *Estética da Criação Verbal*: a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos que a realizam; e é justamente por meio de enunciados concretos que a vida entra na língua. Para nós, essa é uma das mais explícitas ponderações da relação direta entre língua e história, entre o discurso e a própria vida, interconstituindo-se e demonstrando que a língua é, de fato, uma prática social.

Propostas teórico-práticas e avaliativas nessa perspectiva de compreensão da língua vêm sendo implantadas na educação brasileira há cerca de duas décadas. Entre elas, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio, Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – os quais propõem, por um lado, e cobram, por outro, uma concepção de língua como elemento diretamente ligado à prática social. Como tal, a língua também deixa de ser vista como um bloco

monolítico e invariável, para entrar nessa concepção de pós-modernidade, marcada pela fluidez, pela fugacidade, pela unidualidade e complementaridade.

Assim, propõem-se novas orientações para o ensino da oralidade, de escuta, de gramática, de leitura e de escrita (FIGUEIREDO, 2007), que deixa de ser uma prática que ignora a ação do sujeito, uma prática mecânica, periférica e artificial, sem valor, sem planejamento e sem revisão. O texto escrito, como prática discursiva deve ser marcado pelos sujeitos constituintes, pela interação estabelecida e por todos os demais dados contextuais presentes na situação discursiva.

Muitas dissertações e teses têm sido defendidas em torno da Educação Linguística, uma prática reflexiva de ensino, a qual propõe que se deixe de realizar uma educação centrada na língua para se promover uma educação centrada na linguagem, ou seja, para se realizar uma educação que aperfeiçoe o potencial expressivo dos alunos.

A Educação Linguística (PALMA, TURAZZA e NOGUEIRA JR., 2008) é dever não só dos educadores, mas da família e de todos que militam nas escolas, e também das autoridades (federais, estaduais, municipais) e da sociedade como um todo. Promover a Educação Linguística, tendo em vista a educação geral, trará resultados muito mais globalizantes do que se imagina e do que se exerce hoje, pois o destino da educação de uma sociedade confunde-se com o próprio destino geral dessa mesma sociedade.

Por meio da Educação Linguística objetiva-se o aprimoramento geral das competências dos aprendentes, que são vistos não apenas com alunos, mas, sobretudo, como cidadãos inseridos num contexto sócio-histórico próprio. Cabe ao educador de língua materna, na interação com os aprendentes promover situações didáticas nas quais sejam aprimoradas as competências linguístico-gramaticais (recursos linguísticos e paralinguísticos), textuais (formar, transformar e qualificar textos) e discursivas (relação dialógica com o contexto de produção).

Certamente a prática da Educação Linguística procura contribuir para aprimorar a competência dos aprendentes, como cidadãos adequados quanto à possibilidade de produzir efeitos de sentido desejados de modo a atingir os objetivos pretendidos ao dizer. Além disso, preparar os cidadãos para atender as normas sociais de uso da língua em termos de variedade linguística atreladas às situações reais de produção de discurso. Cidadãos que sejam capazes de direcionar seus argumentos para atingir os fins pretendidos. Cidadãos que tenham competência suficiente para ouvir/dizer, ler/escrever em situações simples e complexas com a devida estética, polidez e eficácia.

A educação linguística trata de ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso e cada recurso em particular é capaz de pôr em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos. Por recursos, entendam-se os elementos que constituem a língua e seu funcionamento. Entre eles, os morfemas, as palavras, as orações, as frases, os textos; as categorias, as flexões e a colocação dos elementos nos enunciados; os mecanismos de produção de efeitos de sentido, como figuras de linguagem, pressuposições, subentendidos e implicaturas; os princípios e as regras gerais a serem seguidas.

A tudo isso, soma-se a consideração do contexto, isto é a compreensão da situação de interação discursiva, seus participantes com suas finalidades, os atos de linguagem envolvidos, a seleção léxico-gramatical, os instrumentos utilizados, as normas seguidas ou quebradas, os gêneros de discurso implicados.

De acordo com Faraco (FARACO, 2010), os conteúdos gramaticais não podem desaparecer do ensino; também não podem permanecer arrolados e repassados como ensino tradicional. Só existe sentido em estudar gramática se os conteúdos estiverem claramente subordinados ao domínio das atividades de fala e escrita, isto é, se tiverem relevância funcional e contextual.

Em síntese, por meio da Educação Linguística, os aprendentes são levados não só a dominar os recursos da língua, mas a utilizá-los com eficácia e a refletir sobre eles quando necessário. De modo que a relação com a língua seja marcada por um movimento de uso-reflexão-uso (GERALDI, 1997), que seja capaz de fazê-lo perceber o funcionamento da língua, sua sistematização e a identificação de fenômenos linguísticos.

Nesse sentido o educador, ao ensinar a Língua Portuguesa, deve compreender que a língua é uma realidade sociocultural e histórica; uma confluência de variedades sociais, geográficas, temporais, estilísticas expressas em gêneros discursivos. Deve compreender, por fim, que a vida está correlacionada com a vida e com a história dos grupos que a utilizam. É interessante, nessa direção, que sejam vivenciadas a variação linguística, a análise e reflexão sobre a língua, os gêneros discursivos, as habilidades de leitura e de escrita, as atividades de escuta e de fala, e outras tantas que contribuam para a formação de um cidadão competente.

Evidentemente, uma proposta de educação linguística, que alie interdisciplinarmente a história e a prática docente, implica um professor com formação profissional diferenciada, um professor reflexivo (PERRENOUD, 2002), que cruze os caminhos da semântica, da sintaxe, da morfologia e da fonologia. Um professor que domine, ainda que superficialmente, um pouco de linguística histórica e textual, e de sociolinguística, psicolinguística e pragmática. Um professor que conheça também um pouco de filosofia da linguagem; de análise do discurso e de análise de conversação (BAGNO, 2009).

A tudo isso, soma-se a necessidade de que o professor também tenha sólidos conhecimentos pedagógicos capazes de fazê-lo compreender que a realidade de seus aprendentes e que vai determinar o conteúdo e a forma do que será ensinado. De modo que a transposição didática<sup>1</sup> seja feita com a finalidade de aprimorar a competência linguística, textual e discursiva daqueles que estão sob sua orientação na sala de aula.

---

<sup>1</sup> Tomado emprestado da Educação Matemática, este conceito vem sendo utilizado pelos estudiosos da Educação Linguística e diz respeito ao recorte que, independentemente de sua área de atuação, o educador faz do conteúdo aprendido na universidade para ensinar aos alunos, fazendo, dessa forma e com todas as adaptações contextuais necessárias, uma transposição do conteúdo aprendido para o conteúdo a ser ensinado. A esse respeito, cf. Palma, Turazza e Nogueira Jr. (2008).

Embora nos soe acadêmica e absolutamente utópica a imagem de professor acima proposta, é relevante afirmar que quanto mais bem preparado estiver o educador, melhor será o resultado de seu trabalho, sobretudo, neste mundo da pós-modernidade em que os aprendentes apresentam outras características bem diferentes das que apresentavam há algumas décadas. Um aparente descompromisso, uma inadequação ao modelo de aula, uma rejeição aos conteúdos ensinados, uma relação de aparente desconsideração das autoridades sobre eles instituídas, enfim, uma série de características que o educador precisa entender para ajustar sua prática.

## **Mudanças e permanências na história e na língua: historiografia linguística**

No esteio da interdisciplinaridade e das mudanças de perspectiva pelas quais a História passara, veio a Historiografia Linguística, tomando com objeto as ideias linguísticas, as gramáticas e seu ensino, a relação entre língua, homem e história. Essa concepção metodológica interdisciplinar (KOERNER, 1996) para a abordagem da história, que exige conhecimento enciclopédico de quem a pratica, tem procedimentos e princípios que a caracterizam (ALTMAN, 1998).

Para a abordagem de seu objeto, a Historiografia Linguística propõe passos investigativos (BASTOS; PALMA, 2004) que propiciam uma visão mais acurada do que está sob análise. O primeiro desses passos é a seleção daquilo que será analisado; é a escolha de um ou de alguns elementos que serão submetidos ao crivo do historiógrafo. A ele se segue a ordenação, que se dá segundo critérios previamente estabelecidos, tais como cronológico, espacial, estilístico e outros. O terceiro passo investigativo é o da interpretação, que ocorre, primeiramente, de acordo com o olhar do historiógrafo focado no contexto de produção do documento analisado e, posteriormente, com a adequação do olhar às lentes atuais do seu tempo. Por fim, a esses três passos, acrescenta-se a reconstrução, isto é, a produção de uma nova posição diante do objeto analisado, posição que é fruto de todos esses passos que propiciaram uma percepção direcionada pelas escolhas subjetivas do historiógrafo.

Sem sombra de dúvida esses passos investigativos não se dão ao léu, mas seguem um conjunto de princípios que ordenam o fazer historiográfico. Tais princípios dão conta de direcionar o olhar do historiógrafo num movimento de ida ao passado e volta ao presente. Justamente por essa finalidade, o primeiro princípio é o da contextualização, que dá ao pesquisador a possibilidade de abordar seu objeto de estudo de acordo com o contexto em que ele foi produzido. A esse, segue-se o princípio da imanência, que leva o historiógrafo a aprofundar seu olhar na especificidade do documento pesquisado, sempre tendo em vista as concepções teóricas vigentes no momento da produção do documento. Por fim, o princípio da adequação propicia ao historiógrafo a possibilidade de atualizar as concepções teórico-metodológicas e estabelecer relações de sentido entre o que há no documento e o que há modernamente.

No caso do educador em Língua Portuguesa, é necessário compreender a língua a ensinar não como um objeto histórico, mais do que simplesmente sincrônico ou diacrônico. Cada manifestação de linguagem, independentemente de ser oralizada ou escrita, está inserida num contexto maior que a envolve e a determina. Mais que isso: determina a visão que se tem sobre ela, de tal modo que um enunciado seja inafastável do fato que constitui, do discurso que representa, do acontecimento a que se refere, do homem que o produziu.

## Parte II

### Prática docente

De toda a reflexão acima exposta, é possível considerar que a prática docente de Língua Portuguesa seja aliada ao ensino de História, que esteja ligado aos principais acontecimentos (fatos), nomes, períodos, condições, consequências e às inter-relações que permeiam esses dados todos. Deve ser ainda um ensino inserido na História, com apoio na realidade em que o fenômeno linguístico-literário tenha sido produzido, bem como na realidade presente, atento aos múltiplos olhares derivados das práticas sociais relacionadas. Deve ser, por fim, um ensino que propicie reflexão sobre as possibilidades de deriva da realidade ensinada, isto é, um ensino que problematize o conteúdo, que o projete significativamente na direção de propostas concretas de intervenção social.

Veamos aqui uma aplicação do que propusemos acima. Trata-se da apresentação de um plano de aula de literatura/leitura voltada para a primeira série do Ensino Médio, tomando como tópico de ensino o Barroco brasileiro. Outra aula (também só o plano) dentro do mesmo tema tratará de uma proposta de produção textual de um gênero comum à época do texto literário lido. Por fim, uma terceira aula, que aborda um tema gramatical importante tanto no texto literário lido quanto na produção textual proposta.

A primeira aula terá como objetivo fazer a abordagem de um tema literário, com o enfoque histórico e historiográfico, de modo a olhar para aspectos políticos e culturais do passado com os olhos do passado; interpretar um texto representativo da época à luz das lentes de seu contexto geral; atualizar os conceitos e práticas para a realidade do aprendente; e, por fim, projetar possibilidades de deriva para enfrentar o futuro.

### Literatura

Selecionemos o Barroco brasileiro como conteúdo para ensinar a olhar o passado, compreendê-lo sob sua luz e atualizar as questões que ele suscita.

#### Contextualização: política e cultura

- ▶ A Contrarreforma

- Valores medievais aliados aos valores greco-latinos

#### O aspecto artístico da época

- Valorização do espiritual, assim como o Classicismo valorizou os ideais pagãos
  - Exagero de detalhes
  - Uso de cores vivas
  - Jogo de sombras e luzes
  - Linhas diagonais, curvas e assimétricas
- 
- **BARROCO NA LITERATURA**
    - Antônio Vieira (importância política, literária, linguística)
    - Gregório de Mattos
  - Quanto aos temas
    - Brevidade da vida
    - Pessimismo
    - Morte
    - Religiosidade
  - ▶ Quanto à linguagem
    - Figuras de linguagem típicas (antíteses, metáforas, hipérbolos)
    - Presença de trocadilhos e inversões
    - Vocabulário elevado e rico
    - Repetições constantes
  - ▶ Cultismo, Conceptismo

### **IMANÊNCIA: a leitura do texto propriamente dito**

Sugestão de leitura: A hum Frade, que tratava com huã mulata chamada Vicencia<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> ROCHA PERES, Fernando; LA REGINA, Silvia (Org.). *Um códice setecentista inédito de Gregório de Mattos*. Salvador: EDUFBA, 2000.

Gregório de Mattos

1

Reverendo Frei Sovella,  
saiba vossa reverencia,  
que a carissima Vicência  
põem cornos de cabedella;  
tam varia gente sobre ella  
vai, que nam entra em disputa,  
que a ditto hê mui dissoluta,  
sendo que em todos os Povos  
a galinha poem os ovos,  
e põem os cornos a puta

2

Se està vossa reverencia  
sempre a janella do coro,  
como nam vê o dezaforo  
dos Vicencios com a Vicencia?  
como nam vê a concurrencia  
de tanto membro, de tam vario  
que ali entra de ordinário;  
mas se hé Frade caracol  
bote esses cornos ao Sol  
por cima do campanário

3

Lá do alto verá vossê  
puta sem intervalos  
tangida de mais badalos  
que tem a torre da Sé:  
verà andar a cara me  
berrando atraz dos cabroens,  
os ricos pelos tostoens,  
os pobres por piedade,

os Leigos por amizade,  
os Frades pelos pismões.

4

Verá na realidade  
aquillo, que já se entende  
de huma Mulher, que se rende  
às porcarias de hum Frade;  
mas se nam vê de verdade  
tanto lascivo exercicio,  
hé porque cego do vicio  
nam lhe entra no oculorim  
o Saecula saeculorum  
de huma puta de ab initio.

- Fazer levantamento de hipóteses de leitura, mediante o contexto estudado
- Ler o texto
- Confirmar e/ou refutar hipóteses
- Observar características do Barroco no texto
- Buscar no texto aspectos relativos aos valores da contrarreforma
- Perceber no texto os detalhes, a ênfase dada a certos aspectos, o jogo entre a pureza e o pecado, a assimetria dos planos.
- Notar a religiosidade criticada no poema
- Perceber as práticas socialmente condenáveis no poema
- Observar as figuras, o vocabulário, as repetições e outros aspectos da linguagem barroca.

### **ADEQUAÇÃO: as mesmas questões tratadas com o olhar recente**

- Promover discussão com os aprendentes, tendo em vista a reflexão crítica sobre os valores expressos, implícita ou explicitamente no poema, e ponderar sobre a presença deles em nossa sociedade atual.
- Notar se os aspectos para os quais o poeta chama intensamente a atenção no texto são hoje merecedores da mesma atenção.
- Discutir com os aprendentes o papel do sacerdócio e o que socialmente se espera dos sacerdotes em termos de sexualidade. Apresentar a visão proposta pela igreja e os fatos noticiados pela imprensa.
- Levantar possibilidades de práticas sociais que possam vir a se estabelecer, considerando a tendência que seguem os valores éticos com o passar dos tempos.

- Há reflexos da arte barroca hoje?
- Em caso contrário, que características tem a arte praticada hoje?
- E a Literatura, que é arte, como se produz/lê hoje, especialmente com o advento da internet?
- De que temas se trata hoje nos livros mais vendidos?
- E a linguagem hoje, como se caracteriza (níveis, registros)?
- A influência da informática na linguagem
- Observar os termos utilizados pelo poeta e os fatos a que se referem, com vistas à percepção dos sentidos que se perderam, que se mantêm ou que foram alterados.

## PRODUÇÃO DE TEXTO

### Seleção e organização

Ainda dentro do mesmo período do texto estudado na aula de literatura, isto é, o século XVII, para a produção textual, entre os diversos textos produzidos naquele momento, podemos selecionar um gênero textual muito frequente àquela época: a carta. À seleção deve-se seguir a organização e, para tanto, podemos propor organizar um conjunto de cartas do âmbito religioso.

É importante mostrar aos aprendentes o quanto esse gênero era produtivo especialmente para o cotidiano dos padres que exerciam grande liderança. Entre os mais produtivos escritores de carta está Antônio Vieira, que é considerado em seu tempo (e por muito tempo depois) um grande modelo de escrita. Em sua produção, não há apenas sermões, mas centenas de cartas, enviadas, sobretudo, ao seu Superior.

### Contextualização e interpretação

A leitura das cartas já terá sido favorecida pelo conhecimento do contexto estudado nas aulas de literatura. O estilo certamente variará, pois não só as características autorais de Gregório de Mattos e Antônio Vieira são diferentes, como também o tema de que tratam o é. São diferentes também os interlocutores a que se dirigem, a posição que assumem como sujeitos de seus discursos. Há, pois, um sem-número de motivos para haver diferenças na produção textual desses autores.

Ao se ler cartas de Antônio Vieira com esse volume de informações à disposição, percebe-se que a interpretação delas – até pelo auxílio aos dados contextuais a que as cartas fazem referência – como datas, nomes, pessoas, acontecimentos etc. – fica de certa forma mais favorável.

A fim de familiarizar os aprendentes com o gênero, será útil a análise da carta como gênero, a qual pode ser feita com os critérios percebidos pela leitura de várias delas, de modo a levar os aprendentes a perceberem uma regularidade no modo de apresentar as cartas, seus aspectos estruturais, estéticos, linguísticos; sua função social, a situação de produção e de recepção.

### **Adequação**

- Podemos levar os aprendentes a discutir os temas mais comumente tratados nas cartas, mas à luz do contexto atual.
- Será útil promover a reflexão sobre como se dão as relações no interior da igreja atualmente, especialmente quando há problemas como os retratados nas cartas lidas
- É possível também discutir a presença do gênero carta nas relações entre os membros que comandam a igreja
- Analisar cartas recentes e comparar suas características com aquelas observadas nas cartas de Antônio Vieira. Para isso, será útil tomar como base a teoria dos gêneros do discurso, segundo a qual, um gênero pode ser analisado de acordo com sua função social, sua estrutura composicional, seu estilo verbal e seus modos de produção, circulação e consumo
- Será bastante produtivo refletir com os aprendentes o enfraquecimento da produção do gênero carta atualmente, e o advento de gêneros que a substituem, como o e-mail, por exemplo.
- Nesse sentido, vale a pena discutir as características do e-mail, derivadas do suporte pelo qual é veiculado

### **Produção**

- Uma situação concreta de produção pode ser criada, a fim de que se gere a necessidade de se escrever uma carta. Desse modo, todos os que escreverem serão colocados numa posição de sujeitos de sua escrita e terão um interlocutor igualmente definido como alguém que terá acesso às cartas.
- Antes, porém que tal produção vá para seu interlocutor real, deverá passar pela análise do professor, que observará o que os alunos já dominam do gênero e aquilo que ainda precisam aprender
- Das necessidades reais dos aprendentes, o professor fará nascer módulos em que possa trabalhar formas de superação das dificuldades
- Após a realização das aulas em que as dificuldades foram trabalhadas, as cartas poderão ser reescritas, corrigidas, refeitas e, por fim, enviadas ao interlocutor

### **Análise e reflexão sobre a língua**

É importante frisar que a aula de análise e reflexão sobre a língua não precisar ser um bloco separado da aula de leitura/literatura ou da aula de produção textual, na medida em que é ponto pacífico hoje o fato de se entender a “gramática” como ancilar da leitura e da produção textual. Os mecanismos da língua são válidos tanto para produzir os sentidos na leitura quanto na escrita.

Todavia, é igualmente importante lembrar que alguns gêneros, seja para escrever, seja para ler, exigem um ou outro recurso linguístico mais frequentemente.

Há no poema lido na aula de literatura um uso de pronome interessante, porque revela o tratamento dado ao interlocutor. Há no texto uma significativa mudança de tratamento “vós” para “você”. Esse pode ser um elemento detonador da análise e reflexão sobre a língua.

### **Contextualização**

Embora o contexto de leitura e de produção do poema já tenha sido bastante esclarecido em aula anterior, vale a pena retomá-lo aqui do ponto de vista linguístico, a fim de caracterizar a língua, em geral, como oscilante. Isso diminuirá o eventual estranhamento do aluno em relação às formas divergentes de uma mesma palavra. Se essa reflexão vale do ponto de vista geral, valerá mais ainda fazê-la do ponto de vista específico, tomando como alicerce as formas de tratamento e sua relação direta com o grau de proximidade ou afastamento entre as funções sociais ocupadas pelos interlocutores.

Neste ponto, o professor pode trazer informações acerca dos pronomes de tratamento em uso no século XVII e esclarecer a função que cada um tinha e o grau de proximidade/distanciamento que eles estabeleciam.

### **Imanência**

Podemos lançar mão da leitura do texto tendo em vista o uso de pronomes ali realizado, a fim de verificar os efeitos de sentido produzidos por meio dos pronomes de tratamento.

### **Adequação**

Será um tanto proveitosa a discussão sobre o uso de pronomes de tratamento na realidade presente, tomando como referência o cotidiano dos aprendentes. Isso se torna mais interessante ainda se se retomar a proposição inicial deste artigo, relativa à pós-modernidade, e também se se tomar as características desta chamada “geração Y” que, marcada justamente pela pós-modernidade não tem, como os antigos, uma relação nítida de distinção de hierarquias.

### **Considerações finais**

Neste artigo foi possível traçar um percurso que saiu de um âmbito teórico interdisciplinar (envolvendo a Educação Linguística, a História, a Historiografia) e chegou a uma proposta efetiva de aplicação em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa. Intenção maior foi instrumentalizar o professor com uma possibilidade metodológica de ensino, para que o processo de aprendizagem da língua os resultados possa ser aumentada a eficácia.

## Referências

- ALTMAN, Cristina. *A pesquisa lingüística no Brasil: 1968-1988*. São Paulo: Humanitas, 1998.
- BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (Org.). *História entrelaçada*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BENVENISTE, Emile. Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de Lingüística Geral I*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1991.
- De CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2010.
- FIGUEIREDO, O. *Didática do Português – língua materna*. Porto: Asa, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GLENISSON, Jean. *Iniciação aos estudos históricos*. São Paulo: Difel, 1988.
- KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia Linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 45, 1996.
- LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. Campinas: Unicamp/Pontes, 1992.
- LOMAS, C. *O valor das palavras (I) – falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa, 2003.
- LYOTARD, Jean-Fraçoise. *A condição pós-moderna*, José Olympio, 2008
- MORIN, Edgar. *Para onde vai o mundo?* Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. NOGUEIRA JR., J. E. Educação linguística e desafios na formação do professor. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). *Língua Portuguesa – lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, 2008.
- PERRENOUD, Phillipe. *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROCHA PERES, Fernando; LA REGINA, Silvia (Org.). *Um códice setecentista inédito de Gregório de Mattos*. Salvador: EDUFBA, 2000.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

*Recebido em 19 de dezembro de 2012.*

**JOSÉ EVERALDO NOGUEIRA JÚNIOR**

Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP-PUC-SP) e no Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo. E-mail: jenj@uol.com.br.