

Josiane de Castro Cândido

**OS MOSTRATIVOS NEUTROS EM UM AMBIENTE FORMAL: UMA
ABORDAGEM VARIACIONISTA NO EIXO DAS SUCESSÕES E DA
SIMULTANEIDADE.**

Juiz de Fora

2003

Josiane de Castro Cândido

**OS MOSTRATIVOS NEUTROS EM UM AMBIENTE FORMAL: UMA
ABORDAGEM VARIACIONISTA NO EIXO DAS SUCESSÕES E DA
SIMULTANEIDADE.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração Lingüística, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientador : Professor Doutor Mário Roberto Lobuglio Zágari.

Juiz de Fora

2003

Josiane de Castro Cândido

**OS MOSTRATIVOS NEUTROS EM UM AMBIENTE FORMAL: UMA
ABORDAGEM VARIACIONISTA NO EIXO DAS SUCESSÕES E DA
SIMULTANEIDADE**

Dissertação de Mestrado submetida à
Universidade Federal de Juiz de Fora como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Letras e aprovada pela seguinte banca
examinadora:

Professor Doutor Mário Roberto Lobuglio Zágari (Orientador)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Professora Doutora Sonia Bittencourt Silveira

Universidade Federal de Juiz de Fora

Professora Doutora Margareth de Souza Freitas

Universidade Federal de Ouro Preto

Juiz de Fora

19/12/2003

AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor Mário Roberto Lobuglio Zágari, estimado orientador, que com seu exemplar profissionalismo e extrema dedicação , conduziu meus passos para a realização desta pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos.

À minha mãe, Lacir, minha eterna gratidão por dedicar-me horas de infinita sabedoria e compartilhar minhas angústias e dúvidas.

À grande amiga e irmã Aparecida, por cuidar e olhar os meus dois tesouros: meus filhos.

À Marcella, companheira, amiga, confidente que, mesmo caminhando pelos confusos , sombrios e delirantes caminhos que nos propusemos, soube estar presente e dar-me conforto nas horas mais necessárias. Meu muito obrigado!

A todos os professores do Curso do Mestrado em Letras, por terem dividido comigo os seus saberes.

Aos meus alunos da Faculdade de Letras de Além Paraíba, por proporcionarem o meu desenvolvimento como professora. Obrigada!

Para Bruno e Marcelo, espelho real, sincero, total
do que me proponho sempre a buscar. É sempre
para vocês. Todo o meu coração.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar o real uso dos *mostrativos* neutros *ISTO*, *ISSO* e *O* em uma situação comunicativa institucionalizada que é a sala de aula, no caso, a da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da cidade de Além Paraíba. Busca-se estabelecer os papéis semânticos desses *mostrativos*, dêitico e anafórico, além de estabelecer, através de um estudo diacrônico, alguns pontos explicativos para o uso anafórico de *ISSO* e a tendência ao desaparecimento do *mostrativo* de primeira pessoa *ISTO*. A análise evidenciou que o *mostrativo* *ISSO*, tradicionalmente de segunda pessoa, ocorre em contextos de uso do *mostrativo* de primeira pessoa, alterando significativamente o sistema pronominal do português. Evidenciou também que o uso da forma neutra *O* sugere um apagamento na função de objeto direto e estabeleceu que o uso acompanhado de *de* e *que* prevalece para essa forma com valor semântico de retomada de conteúdo e introdução de um referente novo. O mesmo processo de apagamento da forma neutra de primeira pessoa da língua latina dos demonstrativos foi observado na fala dos professores universitários de Além Paraíba confirmando que as mudanças de hoje são as mesmas que ocorriam no passado, ou seja, o presente explica o passado.

ABSTRACT

The current paper aims at probing the real use of the neutral demonstratives *ISTO*, *ISSO* and *O* in an established communicative circumstance, which is the classroom, in this case, at the Philosophy, Science and Letters College in the city of Além Paraíba so that it can be established the semantic roles of those demonstratives, deictic and anaphoric of *ISSO* and the tendency to disappearance of the first person demonstrative *ISTO*. The analysis made evident not only that the demonstrative *ISSO*, traditionally of second person, occurs in contexts of use of the demonstrative of first person, modifying significantly the Portuguese pronominal system but also that the use of the neutral form *O* suggests its extinction as direct object and established that the accompanied use of *de e que* prevails to this form with semantic value of content retaking and introduction of a new referent. The same elimination process of the first person neutral form of demonstratives in the Latin language was observed in the speech of university professors from Além Paraíba corroborating that the changes that are taking place today are the same that those which took place in the past, in other words, the present elucidates the past.

KEYWORDS:

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO -----	10
1.1 – Objetos e objetivo -----	11
1.2 – Organização do trabalho -----	11
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA -----	13
CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA -----	15
3.1– Breve história dos estudos lingüísticos -----	15
3.1.1– Ferdinand de Saussure-----	15
3.1.2– Outros estudos sobre a relação língua e sociedade do século XX-----	17
3.1.3– Noam Chomsky-----	19
3.1.4– A Pragmática-----	19
3.1.5– A Sociolingüística -----	20
3.1.5.1– A Sociolingüística Interacional -----	21
3.1.5.2 - Dell Hymes e William Labov -----	21
3.1.5.3 - A Sociolingüística Variacionista ou Teoria da Variação-----	22
3.2 - Escopo da Sociolingüística -----	23
3.3 - Conceitos Fundamentais -----	23
3.3.1 - Língua e vernáculo-----	24
3.3.2 - Comunidade Lingüística-----	24
3.3.3 - A língua e as variedades-----	25
3.3.4 - As variedades lingüísticas-----	25
3.3.5 – A situação social-----	26
3.3.6 - A variedade padrão-----	26
3.4 - O estudo variacionista -----	27
3.4.1 - As variáveis internas-----	28
3.4.2 - As variáveis externas-----	28
3.4.3 - As variantes de prestígio, não-prestigiadas, estigmatizadas, inovadoras e conservadora-----	30
CAPÍTULO 4 – OS PRONOMES -----	31
4.1 - Definição -----	31
4.1.1 - A função de substituir e acompanhar os nomes-----	31
4.1.2 - Indicação da pessoa do discurso-----	33
4.2 - A significação -----	34
CAPÍTULO 5 – OS <i>MOSTRATIVOS ISTO, ISSO E O</i> -----	37
5.1 - Critério semântico -----	39
5.1.1 - Valores correspondentes ao espaço e ao tempo-----	40
5.2 – Os <i>mostrativos</i> na visão de Castilho -----	41
5.2.1 - As propriedades semânticas-----	42
5.2.1.1 – A referência-----	42
5.2.1.2 - A função dêitica-----	45

5.2.1.3 - A anáfora-----	47
5.3 - Os demonstrativos neutros -----	49
5.3.1 - As propriedades sintáticas-----	50
5.4 - O mostrativo o -----	53
5.4.1 - Considerações iniciais-----	53
5.4.2 - O <i>o</i> como demonstrativo-----	55

**CAPÍTULO 6 – OS MOSTRATIVOS NEUTROS NA FALA
DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIO DA FACULDADE DE
ALÉM PARAÍBA-----**

59	59
6.1 - As ocorrências e ISTO e ISSO quantitativamente-----	59
6.2 - O uso fórico dos mostrativos neutros -----	62
6.2.1 - Retomada de conteúdos e uso resumitivo acompanhado do quantificador <i>tudo</i> -----	62
6.2.2 - Repetidor asseverativo-----	64
6.3 - O uso dêitico dos mostrativos neutros -----	65
6.4 - O mostrativo neutro o -----	67
6.5 - O mostrativo neutro o como objeto direto -----	67
6.6 - O mostrativo neutro o acompanhado de <i>de</i> e <i>que</i> -----	67
6.6.1 - Retomada de predicados e idéias-----	68
6.6.2 - Introdução de um referente novo-----	68

CAPÍTULO 7 – O PASSADO EXPLICA O PRESENTE-----

CONCLUSÃO-----

BIBLIOGRAFIA-----

ANEXO(S)-----

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

[1] Prof: (...) quando a gente fala em Karl Marx qualquer LEIgo já vai pensá logo na Teoria socialista ou no comunismo... *isto* é uma parte da obra de Marx (EF-AP-H02: 101)¹

[2] Prof: (...) e a gente teja falano a mesma linguagem ... é fácil fazê *isso* no curso de pedagogia? (EF-AP-P03: 125)

[3] Prof: (...) invés de ficá trazeno coisa de fora...pra aí propô *o* qui vai sê feito dentro desse ambiente (...) (EF-AP-G01: 85)

Os exemplos citados acima mostram o uso dos chamados pronomes demonstrativos neutros que se caracterizam tradicionalmente pelo uso dêitico e o uso anafórico.

O ato de fala que nos proporcionará a análise desse trabalho será o institucionalizado em uma sala de aula e nos preocuparemos em estudar a fala, considerada formal, dos professores universitários da faculdade da cidade de Além Paraíba.

Algumas questões que julgamos pertinentes emergem da observação desse ato de fala: qual é o uso em contextos institucionalizados, no nosso caso, a sala de aula, em que se espera o uso de um nível de linguagem mais formal, dos demonstrativos neutros *isto*, *isso* e *o*? Qual a tendência do sistema pronominal do português, tendo em vista a hipótese do apagamento de uma das formas neutras? Qual a contribuição da análise diacrônica na explicação do fenômeno de apagamento de uma das formas?

¹ Toda citação de exemplos extraídos de nosso *corpus* obedece às seguintes indicações: EF – elocução formal; AP – Além Paraíba; sigla do curso a que pertence o professor, numerada de acordo com a data da gravação, e página do segmento transcrito.

Sob o viés teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1972), com contribuições teóricas da Semântica, da Pragmática e da Linguística Histórica investigamos, neste estudo, o uso dos demonstrativos neutros do português e o real sistema pronominal demonstrativo do português na modalidade falada, considerada culta, dos professores universitários da faculdade da cidade de Além Paraíba.

1.1 – Objeto e objetivos

A presente pesquisa tem por objeto de estudo os tradicionalmente chamados demonstrativos *isto*, *isso* e *o*, do português, no discurso institucionalizado em uma sala de aula, dos professores universitários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras professora Nair Fortes Abu-Merhy, da cidade de Além Paraíba.

Baseado na transcrição desses dados, buscamos analisar o uso dêitico (LYONS,1970) , o uso anafórico (LYONS (1970,1977), MARCUSCHI & KOCH (2002)) , seguindo as orientações da análise de Castilho (2002) e procurando esclarecer a regularidade da mudança que se processa no português atual quanto aos chamados demonstrativos.

1.2 – Organização do trabalho

Esta dissertação encontra-se dividida em 8 capítulos:

- Capítulo 1 – Introdução: apresentação do trabalho, objeto e objetivos do estudo.
- Capítulo 2 – Metodologia: descrição dos dados e dos procedimentos metodológicos usados na análise.

- Capítulo 3 – Fundamentação teórica: apresentação dos pressupostos teóricos da Sociolingüística Variacionista.
- Capítulo 4 – Os pronomes: a definição e a significação.
- Capítulo 5 – O mostrativos isto, isso e o - história, definição tradicional, discussão das funções dêiticas e anafóricas.
- Capítulo 6 – Os mostrativos neutros na fala dos professores universitários da faculdade de Além Paraíba - a análise dos dados a partir de segmentos extraídos da transcrição das aulas.
- Capítulo 7 – O passado explica o presente: o estudo diacrônico como pressuposto teórico para a explicação dos dados.
- Capítulo 8 - Conclusão: revisão dos objetivos e descrição dos resultados.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

A presente pesquisa filia-se à tradição da pesquisa variacionista que busca estabelecer os contextos lingüísticos nos quais ocorrem as variantes, além de seguir a metodologia proposta por Castilho (2002) na análise dos *mostrativos*, realizada no *corpus* do projeto NURC.

Os dados a serem analisados são constituídos pelas aulas ministradas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Além Paraíba por alguns professores dos cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia. Essas aulas foram gravadas em fita cassete após a obtenção do consentimento dos professores e alunos envolvidos. A bolsista Ana Gabriela da Costa Lara, da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizou a transcrição grafemática dos dados. As convenções de transcrição utilizadas encontram-se em anexo (cf.anexo1), juntamente com as transcrições completas das aulas (cf. anexo2).

Adotamos as representações *prof:* e *alun:* para identificar os participantes com o intuito de garantir-lhes o direito ao anonimato.

As gravações, em fita cassete, das aulas foram realizadas no período de 28/05/2003 a 13/06/2003, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na cidade de Além Paraíba, pelos próprios professores envolvidos nessa pesquisa.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras situa-se na cidade de Além Paraíba, Zona da Mata Mineira, divisa com o estado do Rio de Janeiro. Seu corpo discente é formado por alunos da região que compreende a zona da Mata Mineira e o Estado do Rio de Janeiro. Os professores envolvidos na pesquisa são moradores da cidade de Juiz de Fora, que se deslocam até Além Paraíba para trabalhar. A faixa etária dos professores é de 28 anos a 40 anos. São professores com

graduação plena em Geografia, História, Letras e Pedagogia, alguns com Mestrado e outros mestrandos.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 – Breve história dos estudos lingüísticos.

Os estudiosos do fenômeno lingüístico assumiram posturas teóricas consonantes com as teorias científicas na qual estavam inseridos. Assim, as teorias do passado ou do presente refletem pontos de vistas particulares sobre o fenômeno lingüístico e o seu papel dentro da sociedade. O que vale dizer que cada teoria lingüística, inserida dentro de um contexto social e histórico, define a natureza e a caracterização do fenômeno lingüístico e a forma de descrevê-lo e analisá-lo.

A maneira como se reconhece a relação entre linguagem e sociedade depende do objeto de estudo da Lingüística, já que esse reconhecimento não é muitas vezes assumido como determinante, de tal forma que mesmo admitindo-se que a relação linguagem-sociedade seja clara, pode-se privilegiar uma determinada ótica que não reflita essa relação, e que irá determinar a natureza e a caracterização do fenômeno lingüístico.

3.1.1 – Ferdinand de Saussure

A Lingüística moderna, inaugurada pelo *Curso de Lingüística Geral* de Ferdinand de Saussure, em 1916, estabeleceu uma nova ciência que trata exclusivamente do estudo da linguagem como um fim.

Ferdinand de Saussure (1995, 16) define a linguagem como tendo “um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro.” Segundo o lingüista, a *língua* seria o lado social e a *fala* o lado individual.

As definições de *língua* e *fala*, em Saussure, orientaram e orientam, no campo estruturalista, os estudos lingüísticos. O lingüista afirma ser a *língua* um sistema abstrato, invariante e pode ser extraída das muitas variações observáveis da fala, sendo também uma parte determinada e essencial da linguagem, um produto social e “um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social”. (1995, 17). A *língua* é um conjunto de signos que não pode ser modificada pelo falante, ou seja, é exterior ao indivíduo. Com relação à *fala*, Saussure afirma ser a parte física, já que a fala é *individual* e de *vontade*.

Embora privilegiando o estudo formal e estrutural do fenômeno lingüístico, Saussure reconhece ser a língua um fato social, “no sentido de que é adquirida pelo indivíduo no convívio social, apontando, inclusive, a linguagem como a faculdade natural que permite ao homem constituir uma língua” (Alkmim, 2001, 33).

Para Saussure, as considerações de natureza etnológica, histórica e política são importantes, porém esses estudos externos do fenômeno lingüístico não possibilitam conhecer o organismo lingüístico interno. Assim, Saussure institucionaliza a distinção entre uma Lingüística interna e uma Lingüística externa. Cabe à Lingüística interna o estudo do fenômeno lingüístico com orientações formais e à Lingüística externa o estudo com orientações contextuais, dividindo assim, de maneira permanente, o campo de estudos lingüísticos contemporâneos.

Ferdinand de Saussure afirma ser a língua “de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união de sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas.” (1995, 23). Para Saussure, a linguagem é heterogênea, porém a *língua* não o é. Sendo assim, divide os estudos lingüísticos entre a Lingüística da *Língua* e a Lingüística da *Fala*. É claramente sabido que Saussure opta pela Lingüística da *Língua*.

Segundo o lingüista, a *fala* é objeto de estudo de outras ciências como a Antropologia e a Psicologia.

3.1.2 – Outros estudos sobre a relação língua e sociedade do século XX

Muitos autores no século XX, inseridos no contexto estruturalista ou não, refletiram sobre a relação *linguagem e sociedade* como Antoine Meillet, Mikhail Baktin, Marcel Cohen, Émile Benveniste e Roman Jakobson para citar alguns.

Meillet (apud ALKMIN, 2001, 24) acreditava que a história das línguas é inseparável da história da cultura e sociedade, considerando a linguagem “(...) eminentemente um fato social (...)” afirmando que “as línguas não existem fora do sujeito que as falam e, em consequência disto, não há razões para lhes atribuir uma existência autônoma, um ser particular “

Na expressão de Baktin (2002,123)

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas , nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da Interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua ”.

Enunciação para o lingüista russo é de natureza social, não existindo fora do contexto social, estando ligada às condições de comunicação que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais. Baktin afirmava ser a variação inerente às línguas, refletindo as variações sociais, antecipando-se em meio século à Sociolingüística.

Roman Jakobson (1960) privilegiou os aspectos funcionais da linguagem, identificando os fatores constitutivos do ato comunicativo verbal como mensagem, remetente, destinatário, contexto, canal e o código, não considerando a homogeneidade do código lingüístico proposto por Saussure, já que há a participação do indivíduo de diferentes comunidades lingüísticas que no ato comunicativo decidem por um dos códigos existentes na hierarquia de subcódigos de acordo com a situação comunicativa.

Para alguns estudiosos da linguagem, a análise da relação entre linguagem e sociedade deve levar em conta os fatores externos, como as divisões sociais e as variedades lingüísticas, a

fim de se analisar a linguagem a partir de um perfil sociológico, procurando distinguir as variedades existentes.

Ao afirmar que “é dentro da, e pela língua, que o indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” o francês Émile Benveniste (1995, 27:33) não separa língua e sociedade “já que ambos existem pela língua”. Benveniste afirmava que a língua nos dá capacidade de simbolizar, e sendo assim, pela utilização da língua e pelo uso da linguagem construímos a nossa relação com a natureza e com os outros. Dessa forma, “a linguagem sempre se realiza dentro de uma língua, de uma estrutura lingüística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular”. Sendo assim, língua e sociedade são inseparáveis, e possuem propriedades que as aproximam, pois ambas são “realidades inconscientes”, representam a natureza, são herdadas e não podem ser abolidas pela vontade dos homens”.

Benveniste afirmava também ser a língua um instrumento de análise da sociedade, interpretando-a, conceituando-a, descrevendo-a e dessa maneira a relação língua –sociedade deve ser estudada observando-se que a língua se faz presente com o uso particular dos sujeitos representando o grupo social e apontando as diferenças que existem no interior dela mesma.

3.1.3 – Noam Chomsky

Noam Chomsky, em 1957, publicou o livro *Syntactic Structures* que se tornou um divisor de águas no estudo lingüístico do século XX. Por meio do conceito da *gramática gerativa*, Chomsky traça os conceitos de *competência* e *desempenho* que se assemelha à dicotomia *língua* e *fala* de Saussure.

Segundo Chomsky, a *competência* é o conhecimento das regras de uma determinada língua que o falante dessa língua possui e *desempenho* é o uso desta língua em situações reais.

Afirma que a capacidade que todo falante de determinada língua tem de produzir e compreender novas sentenças nunca antes produzidas (ou compreendidas) faz parte da *criatividade da linguagem*. Afirma ainda ser a faculdade da linguagem inata ao ser humano e sendo assim, a gramática de uma língua já estaria internalizada no indivíduo que disporia de princípios geradores e intuitivos que o fariam usar com competência a língua.

Para Chomsky, a lingüística deveria se preocupar em estudar a *competência*, ou seja, a análise deveria se voltar para o falante-ouvinte ideal. Esse dado exclui a sociedade da análise do fenômeno.

3.1.4 – A Pragmática

A relação entre linguagem e sociedade mereceu até a metade do século XX grandes discussões passando a ser realmente estudada e analisada com os estudos da Pragmática, área da lingüística desenvolvida dentro dos estudos da Filosofia da Linguagem.

A Pragmática, na segunda metade do século XX, provoca uma guinada nos estudos lingüísticos ao se voltar para a análise do *uso* que os falantes fazem da língua. Nascida, primeiramente, no campo da filosofia através dos estudos dos filósofos de língua inglesa John L. Austin (1911-1960), John Searle e H. P. Grice a Pragmática busca estudar os fatores que regem as escolhas lingüísticas dos falantes na interação social. A preocupação dos estudos pragmáticos é o porquê do uso de certas formas no lugar de outras em determinada situação social e o que essas formas provocam nos ouvintes. Dessa maneira, a Pragmática inaugura o estudo lingüístico que se volta para o *uso*, ou seja, a *parole saussureana* e o *desempenho chomskyano*.

3.1.5 – A Sociolingüística

Em 1964, realizou-se um congresso na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, evento esse organizado por William Brighth. Participaram vários estudiosos voltados para os estudos sobre a relação linguagem e sociedade como John Gumperz, Einar Hagen, William Labov, Dell Hymes, John Fishert, José Pedro Rona.

Somente em 1966, Brighth publica os trabalhos apresentados no congresso com o título “Sociolinguistics” fixando definitivamente o termo, Sociolingüística, como área da Lingüística, já que esse termo surgiu pela primeira vez no congresso da Ucla.

O texto “As dimensões da Sociolingüística” de William Brighth procura definir e caracterizar a nova área. A Sociolingüística, para o autor, deve “demonstrar a covariação sistemática das variações lingüística e social, e, talvez, até mesmo demonstrar uma relação causal em uma ou outra direção” (1972,17).

Nesse texto, define-se o objeto da sociolingüística: *a diversidade lingüística* e busca-se condicionar os fatores sociais com os quais supõe-se que a diversidade lingüística relaciona-se. Três fatores aparecem como fundamentais para a diversidade lingüística: o falante, o ouvinte e o contexto.

A variedade de pesquisadores que integraram os novos estudos faz nascer uma disciplina multidisciplinar que abrange estudiosos das áreas da psicologia, sociologia, antropologia e lingüística e floresce no momento em que o formalismo de Chomsky está em evidência.

3.1.5.1 - A Sociolingüística Interacional

Concomitantemente com Searle, filósofo da linguagem, Fishman, em 1965 publica “Who speaks what language to whom and when” , quem fala o quê para quem e quando (tradução

minha) contribuindo para a área da lingüística que se iniciava , a Pragmática, que se volta para o estudo da língua em uso. Dessa maneira, Fishman inaugura o termo “Sociolingüística Interacional” uma área da lingüística que considera a comunicação humana como uma troca de atos verbais, já que alguém irá produzir mensagens para outro, que por sua vez produzirá de volta.

A Sociolingüística Interacional busca compreender a relação língua e sociedade através da interação social entre os falantes que desempenham determinados papéis, em uma determinada situação, em um determinado lugar e em um determinado tempo.

3.1.5.2 – Dell Hymes e William Labov

Dell Hymes e William Labov merecem destaque, porque neles está o nosso foco. O primeiro, em 1962, propôs um novo domínio de pesquisas a Etnografia da fala que abarca pesquisadores das áreas da etnologia, psicologia e lingüística pretendendo descrever e interpretar o comportamento lingüístico no contexto cultural.

Labov, em 1963, ao publicar a pesquisa sobre a Ilha de Martha’s Vineyard, no litoral de Massachussets, USA, apontava os fatores sociais que explicavam a variação lingüística dessa comunidade como a idade, o sexo, ocupação, origem étnica e atitude do falante diante da sua variedade.

A essa corrente da Sociolingüística denominou-se de Sociolingüística Variacionista ou Teoria da Variação.

3.1.5.3 – A Sociolingüística Variacionista ou Teoria da Variação

A Sociolingüística Variacionista ou Teoria da Variação é uma subárea da Lingüística que se volta para o estudo da natureza da linguagem levando em conta o caráter social dos fatos lingüísticos e à variabilidade que esses fatos estão sujeitos.

William Labov é o representante mais conhecido da chamada Teoria da Variação e em seus estudos afirmava que o enfoque lingüístico deveria ser necessariamente social, já que a natureza do fenômeno lingüístico é social, pois a função da língua é estabelecer contatos sociais e transmitir informações sobre quem fala, dado pelo papel social lingüístico provando a relação íntima entre língua e sociedade.

Dessa forma, Labov afirma que a língua como sistema acompanha a evolução da sociedade apontando padrões de comportamentos que variam no tempo e no espaço.

Trudgill (apud MONTEIRO, 2000, 18:19) já apontava as evidências sobre os efeitos da sociedade nas línguas e como o mundo externo nelas se reflete, citando a palavra *neve* que no português encontra apenas uma entrada no léxico, enquanto que no esquimó há várias entradas.

Para Labov, o fator talvez mais relevante do condicionamento social das línguas é a variação e a mudança lingüística, já que

A variação no comportamento lingüístico em si mesma não exerce uma decisiva influência no desenvolvimento social nem afeta as oportunidades de vida do indivíduo. De modo oposto, a forma de comportamento lingüístico muda rapidamente quando muda a posição social do falante. (apud, MONTEIRO, 2000, 20).

3.2 – Escopo da Sociolingüística

Reflexões a respeito do escopo da Sociolingüística podem ser apontadas. O conceito de diversidade lingüística sendo amplo e impreciso faz com que se tenha dificuldades para demarcar o escopo da Sociolingüística.

Para Labov, não se pode conceber uma lingüística que não seja social, e dessa forma, a nova disciplina não teria lugar, visto que os estudos lingüísticos voltariam para o seu devido enfoque.

Segundo Baylon (apud, MONTEIRO, 2000, 26), a Sociolingüística tinha como objetivo inicial analisar as diversidades lingüísticas, porém muita coisa passou a ser parte da pesquisa lingüística como o estudo das funções da linguagem, a análise do discurso, a normatização lingüística para citar alguns. Sendo assim, os estudos sociolingüísticos englobam hoje tudo o que relaciona linguagem e contexto sociocultural.

3.3 – Conceitos fundamentais

3.3.1 – A língua e vernáculo

O conceito língua aqui explicitado diz respeito à língua em uso, pois como já vimos a Sociolingüística se preocupa com o estudo da diversidade lingüística social e funcional.

Labov analisa a fala de grupos de indivíduos e os aspectos sociais que nela interferem, como sendo o vernáculo, que para o lingüista é uma propriedade do grupo não individual, sendo uma fala espontânea, ou seja, um registro mais despreocupado.

Muitas são as definições de vernáculo. Alguns lingüistas vêem vernáculo como um sistema lingüístico representativo de uma extensão geográfica pequena como vale, aldeia, etc. Já Lyons usa o termo vernáculo para todas as variedades não-padrão das línguas.

3.3.2 – Comunidade lingüística

O conceito de comunidade lingüística é vário. Para Fishman (1972), comunidade lingüística é aquela na qual se tem em comum apenas uma variedade lingüística seguindo-se as regras do emprego dessa variedade, compartilhando, assim, da mesma definição de Amusat (1990).

A dificuldade da definição se deve ao fato de haver uma divergência entre os lingüistas. Labov afirmava que para se definir uma comunidade lingüística deve-se usar o critério de uso de uma variedade lingüística, na qual os falantes seguem as normas relativas a esse emprego, pela simples razão de que a comunidade de falantes idosos não pertence à comunidade falante de jovens.

Assim sendo, as comunidades lingüísticas podem ser descritas ao se delimitar as comunidades de fala. Dessa forma, teremos as comunidades de fala de Além Paraíba, Bicas, Juiz de Fora que apresentarão variação lingüística, ou seja, as comunidades se caracterizarão por apresentarem emprego de diferentes modos de falar.

A comunidade lingüística do português do Brasil é composta por inúmeras comunidades de fala.

3.3.3 – A língua e as variedades

Entendida como um sistema de signos convencionais adquiridos pelos membros de uma comunidade social e passível de comunicação, a língua é assim caracterizada socialmente. A relação entre língua e sociedade não é uma simples causalidade, pois ao nascermos encontramos um mundo de signos lingüísticos que nos possibilitam inúmeras formas de comunicação.

A língua é uma atividade social que permite as relações diárias entre os membros de uma comunidade. Essa comunidade articula lingüisticamente sua realidade de acordo com a sua

cultura e sistema de vida e vários fatores influem na maneira de falar dos seus membros. Podemos citar fatores geográficos (variedades regionais); fatores sociológicos (variações provenientes do sexo, idade, profissão, etc) ; fatores contextuais (tipo de ouvinte, assunto, lugar da interação.)

O que não se pode desprezar é que as variedades existentes na língua compõem essa língua, não sendo melhores nem piores do que a variedade alçada ao nível de prestígio baseada em fatores políticos, econômicos e sociais.

3.3.4 – As variedades lingüísticas.

As variedades se distinguem por traços lingüísticos (fonológicos, gramaticais e /ou lexicais) que as deixam um pouco afastadas entre si, mas o funcionamento social é que as diferenciam fundamentalmente já que diz respeito ao uso que se faz delas.

Fishman (1972), ao afirmar que as variedades estão sempre expostas, em geral, a fatores externos, observa que as variedades podem mudar de um lugar prestigiado para outro menos prestigiado de acordo com a decisão adotada pela comunidade lingüística no emprego dessa variedade.

Sendo assim, a comunidade - conceito social - e variedade - conceito lingüístico - mantêm a estreita relação que nos permite falar em covariação das estruturas social e lingüística.

3.3.5 – Situação social

Fishman (1972, 29) define situação como “a coocorrência de dois ou mais interlocutores mutuamente relacionados de uma maneira determinada comunicando sobre um determinado tópico, num contexto determinado.”

De posse dessa definição, podemos determinar as variedades lingüísticas que são adotadas por uma sociedade em uma determinada situação de uso. Cada sociedade estabelece um continuum de situações formais e informais e as variedades que se podem usar pelos falantes nessas situações. Assim encontramos as variedades de prestígios e as variedades não-prestigiadas nas sociedades em geral.

3.3.6 – A variedade padrão

Conhecida também como norma culta ou língua culta representa o modo “correto” de falar da classe dominante. É uma escolha política e econômica e dessa maneira deve ser encarada. Não há variedades melhores ou piores. São manifestações diferentes de uso da mesma língua. Na França, o padrão estabelecido estava na corte, assim, como na Espanha, a força política de Castela se impôs. No Brasil, o padrão foi aquele fixado de Gregório de Matos, de Gonçalves Dias a Cruz e Souza, de Castro Alves a Drummond. É um fato político-social. É o português que se estuda na escola.

É certo que a padronização constitui uma forma de estabelecer a homogeneidade da língua frente à variação lingüística, como já afirmava Fishman (1972).

3.4 – O estudo variacionista

A Sociolinguística variacionista estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, focando o emprego linguístico em seu caráter heterogêneo.

O objeto de estudo é a variação e parte-se da premissa de que o uso alternado de formas distintas que se equivalem semanticamente nos níveis fonológicos, sintáticos, morfossintáticos e domínio pragmático –discursivo são influenciados por fatores estruturais (internos) e sociais (externos). Essas formas distintas são denominadas por Labov (1972) de *variantes linguísticas* e por Mollica (2003) como *variáveis dependentes* porque o emprego não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores de natureza social ou estrutural.

Para Labov, para definir-se uma variante linguística necessita-se de:

- a) definir o universo exato de variantes;
- b) estabelecer toda a multiplicidade de contextos em que ela aparece;
- c) elaborar um índice quantitativo que permita medir os valores das variáveis.

Os fatores estruturais e sociais são denominados de *variáveis independentes* para Mollica e *variáveis externas* para Labov, pois o uso da estrutura linguística é motivado e o uso das formas é previsível sistematicamente e estatisticamente.

As condições para que haja variação, segundo Labov são:

- A) A variação seja freqüente;
- b) A variação seja estruturada, ou seja, quanto mais esteja o elemento integrado no sistema maior será o interesse linguístico e a distribuição do traço deve estar altamente estratificada.

A questão do valor social implica na escolha do falante de determinada variante, já que os falantes de uma determinada comunidade linguística determinam a variante mais prestigiada.

Labov afirmava que os falantes tendem a não aceitar facilmente duas expressões diferentes significando a mesma coisa.

Mollica (2003) afirma que o trabalho do pesquisador deve voltar-se para verificar o status positivo ou negativo das variantes existentes buscando reconhecer se é um processo de mudança, seja no sentido de avanço ou de recuo.

3.4.1 – As variáveis internas

As variáveis internas são fatores de natureza fonomorfo sintático, semânticos, discursivo ou lexical.

3.4.2 – As variáveis externas.

As variáveis externas são de ordem social (escolarização, nível de renda, profissão, classe social), fatores inerentes ao indivíduo (etnia, sexo, idade), contextuais (formal e informal) e geográficos.

Costuma-se dividir a variação lingüística em dois eixos - *diatópico* – que se refere ao local, região e – *diastrático* – que se refere aos estratos sociais. De qualquer maneira, a variação é contínua e não há possibilidade de demarcar nitidamente as fronteiras em que ela ocorre. Sendo assim, fala-se em *tendência* a empregos de formas alternadas e motivadas ao mesmo tempo por condicionamentos diversos.

As variáveis externas podem ser distribuídas da seguinte maneira:

- a) O estilo de fala -> utilização de determinada forma de expressão dentro de várias possibilidades de escolha de uma língua. Caracteriza-se por formalidade ou informalidade, intimidade ou distanciamento na relação entre os interlocutores. O estilo de fala na situação comunicativa pode informar sobre a escolaridade, origem e classe social do falante.

- b) A variante sexo -> essa variante diz respeito às diferenças no uso da estrutura da língua por mulheres e homens. A discussão volta-se para o uso mais cuidadoso ou não do sexo feminino no uso de formas menos estigmatizadas no condicionamento do uso da língua. Alguns estudos indicam que o discurso feminino é mais conservador, ou seja, as mulheres prestigiam mais as formas de prestígio, pois são mais conscientes do seu status.
- c) A variante idade -> essa variante é importante no sentido de se determinar se há realmente um processo de mudança em curso ou somente uma variação própria da faixa etária.
- d) A variante social -> exerce forte influência no modo de falar dos indivíduos. Alguns lingüistas acreditam que a classe social é mais marcada lingüisticamente nos mercados mais industrializados.
- e) A variante geográfica -> aponta diferenças lingüísticas próprias das localidades.

3.4.3 – As variantes de prestígio, não-prestigiadas, estigmatizadas, inovadoras e conservadoras.

As manifestações lingüísticas são legítimas e previsíveis na perspectiva científica, porém a existência do padrão lingüístico leva os sujeitos a avaliarem positiva ou negativamente o uso lingüístico, podendo determinar dessa maneira a posição do falante na escala social.

Labov (1972) afirmava que as variantes de prestígio adquirem esse valor quando associadas a um falante ou grupo social de status considerado superior. Sendo assim, as variantes

não-prestigiadas são as que representam o valor socialmente negativo estabelecido pela sociedade.

As variantes não-prestigiadas podem tornar-se estigmatizadas quando empregadas por falantes de classe social mais baixa. A variante inovadora é aquela de uso mais recente em contrapartida à convencional de uso mais antigo.

CAPÍTULO 4

OS PRONOMES

4.1 – Definição.

A definição de pronomes suscita desde a Antigüidade Clássica discussões por apresentar alguns equívocos. Na Antigüidade - vide Dionísio – o pronome é definido como a palavra usada em lugar do nome – numa indicação de referência pessoal definida. Por isso, em Dionísio, os pronomes são, apenas, primitivos (pessoais) e derivados (possessivos).

A definição tradicional, na sua maioria, afirma que os pronomes substituem e acompanham os nomes e indicam as pessoas do discurso.

As questões discutidas pelos lingüistas, quanto ao uso de pronomes e outros vocábulos e expressões, demonstram que as funções de substituir e acompanhar não somente são características dos pronomes, mas também de outros elementos lingüísticos.

4.1.1 – A função de substituir e acompanhar os nomes

A questão da substituição é equivocada no sentido de que não somente os pronomes substituem os nomes como também substituem outras expressões e há outras expressões que também desempenham a mesma função.

Apolônio Díscolo (1905), século II d.C, foi o primeiro a chamar a atenção para o fato de não haver regularidade completa na gramática: ela não tem séries completas. Palavras passam de uma classe à outra.

Monteiro (1991) já apontava vários exemplos a fim de tentar esclarecer que a função substitutiva dos pronomes mostrava-se não relevante, já que muitas vezes os pronomes substituem adjetivos, verbos e até frases.

Perini (1996) já descrevia a problemática de se classificar os pronomes como aqueles que substituem o nome e acompanham os nomes, afirmando que nunca se consegue delimitar com precisão quais vocábulos pertencem à classe tradicional de pronomes.

Perini afirmava que, no exemplo “Essa senhora não gosta de quiabo “ a palavra *senhora* também poderia ser chamada de pronome exatamente por substituir um nome. Da mesma forma “Gigi não gosta de quiabo”, *Gigi* deveria ser classificado como pronome já que exerce função de substituição tanto quanto o pronome *ela*. E como já afirmara Cunha & Cintra (1985, 268) “os pronomes desempenham na oração funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais.”

Segundo Monteiro (1991), há ocorrências nas quais os pronomes não substituem somente os nomes, mas verbos, trecho total do discurso como em:

[4] mesmo na hipótese que o sindicato pode recorrer , deverá fazê – *io* através de advogado. (164.RJ.DID.M.I)²

[5]) deveria sabê – *io* , tantas foram as vezes que eu li. (164.RJ.DID.M.I)³

Ainda segundo Monteiro, a relação estabelecida é entre o pronome e algo que se tenha em mente, e afirma que, “se há um processo de substituição, a equivalência dos termos envolvidos

² Monteiro (1991)

³ idem

não é plena e, às vezes, costuma ser difícil até saber que antecedente entra nessa substituição”.(1991, 9).

Quanto à definição de que os pronomes acompanham os nomes, Perini (1996,330) já apontava que essa afirmação “é, se não vaga, pelo menos inadequada”, pois em ocorrências como *Minha linda casa de campo* tanto o possessivo *minha* quanto o adjetivo *linda* acompanham o substantivo *casa*, favorecendo a uma confusão semântica na definição.

Dessa forma, os estudos lingüísticos demonstram que a definição na qual os pronomes substituem e acompanhem os nomes não é adequada, já que outros elementos podem apresentar igual valor semântico.

A discussão que sempre envolveu a definição de pronomes como substitutos dos nomes implica em muitas considerações, visto que esse caráter substitutivo foi sempre visto como sendo a característica fundamental dos pronomes.

Segundo Monteiro (1991), a função de substituição ocorre em muitos enunciados, mas não somente é a única função dos pronomes. Barrenechea (apud MONTEIRO, 1991,12) já apontava que os pronomes podem indicar objetos de nomes desconhecidos e podem referir-se, no momento da enunciação, a novos objetos e não somente aqueles citados anteriormente.

4.1.2 – Indicação da pessoa do discurso

A questão da pessoalidade dos pronomes encontra nos estudos da Lingüística algumas considerações.

Ainda acompanhando Monteiro (1991), assim como o termo pronome provoca inúmeras discussões por abarcar elementos variados com a função de substituição, o termo pessoalidade também engloba elementos vários que não participam do processo discursivo. A tradição legada

pela cultura greco-romana, na qual se dividem as pessoas do discurso em três (3), provoca alguns equívocos como o fato de se considerar alguns vocábulos como *tudo*, *ninguém* e outros, como de terceira pessoa do discurso, já que eles não compõem uma relação de pessoalidade. Além disso, as relações de pessoalidade só se estabelecem entre a primeira e a segunda pessoa por referirem-se aos interlocutores do discurso.

Benveniste (1995, 282) classificava a terceira pessoa como *não-pessoa*, pois não se remete “a eles mesmos mas a uma situação objetiva”, o que não ocorre com os pronomes de primeira e segunda pessoa que mantêm uma relação de pessoalidade com significação referencial.

Para Perini (1996), os pronomes *eu*, *tu*, *nós*, situam pessoas do discurso, mas igualmente discute o fato de que pela classificação tradicional, pronomes indefinidos como *algum*, *qualquer*, *vários*, *que*, e outros não situam nenhuma pessoa ou coisa no discurso, afirmando assim, que a classificação tradicional não estabelece critérios explicativos e explicitativos coerentes.

4.2 – A significação

Há uma grande discussão sobre a natureza dos pronomes. Toda a discussão que se faz sobre a significação dos pronomes remete-nos a distinção entre *nomes* e *pronomes*. Segundo Câmara Júnior (1977, 177) *nome* é definido como “grupo de palavras que se opõe ao verbo pelo valor estático dos seus semantemas”. O nome indica as ‘coisas’, quer se trate de objetos concretos ou de noções abstratas, de seres reais ou de espécies” e *pronome* citando Ali (1930) “palavra que denota o ente ou a ele se refere, considerando-se apenas como pessoa do discurso”. Mais adiante Câmara discute a necessidade de se decidir se se considera “os radicais dos pronomes como correspondentes a semantemas ou morfemas.” (1977, 201).

Muito já se discutiu sobre a significação dos pronomes. Alguns lingüistas acreditam que os pronomes são destituídos de significado por indicarem os possíveis significados dos nomes a partir do contexto.

Câmara afirma que pronomes possuem características tanto do semantema, por reporta-se ao ambiente “biosocial”, como do morfema, que ao fazer essa referência usa a estrutura gramatical da língua, ou seja, os pronomes possuem características de nomes e de pronomes. Câmara considera o pronome como um vocábulo gramatical que deveria ser classificado ao lado do vocábulo lexical e do vocábulo verbal. Concordando com outros estudiosos que acreditam ser os pronomes um nome vazio que possui a característica nocional, como Hjelmslev que afirmou, em um outro momento, que o “único conteúdo positivo que se pode encontrar num pronome é o que existe ordinariamente nos morfemas.” (apud MONTEIRO, 1991, 31).

A questão de classificar os pronomes como instrumentos gramaticais esbarra na percepção de que esses elementos possuem características semânticas próprias de um conectivo, pois funcionam como formas livres e, sendo assim, possuem autonomia semântica.

A noção de vocábulos plenos e vocábulos vazios, apresentada por Tesnière (apud MONTEIRO, 1991, 33), leva a consideração de que os pronomes seriam vazios de significado e que se tornariam vocábulos plenos de significado “assim que um locutor os assume em cada instância do seu discurso” (Benveniste, 1995,280).

Entretanto, Jakobson insiste na idéia de que os pronomes possuem significado por indicar o emissor da mensagem - *eu* - e o receptor da mensagem - *tu* - , baseado sempre na remissão à mensagem. Não é fácil para Jakobson admitir a distinção entre símbolos e sinais, ou seja, que os símbolos teriam a função de representar e designar os seres - nomes - e os sinais teriam a função de indicar - pronomes -, na situação na qual eles ocorrem, já que os pronomes teriam significado baseados na referência da mensagem da qual fazem parte.

Dessa forma, Monteiro (1991) crê que não se deva postular um significado inexistente ou ocasional para os pronomes, citando Llorack, que propôs não usar o critério semântico para se classificar ou reconhecer a classe dos pronomes, visto que a separação proposta entre unidades pronominais *mostrativas* e *simbólicas* bem como o critério de *significação ocasional* não apresenta um fundamento lingüístico, pois Llorack acredita que a significação pronominal é sempre fixa, por exemplo, *este* traduz sempre uma idéia de “*estar em uma determinada situação*”.

Monteiro designa significação ocasional como *referente*, ao analisar a questão semântica afirmando que o que muda não é o significado pronominal (*eu, tu* e outros elementos relacionados a eles como *este, meu, aqui, agora, e outros*), mas o referente, isto é, a coisa designada.

Porém, Monteiro (1991) adverte que muitos aspectos sociais interferem no significado e carece de um melhor estudo. Dessa forma, o estudo dos pronomes escapa do escopo da Semântica e se insere no domínio da Pragmática. Assim sendo, a análise dos pronomes de primeira e segunda pessoa deve recair na área da Pragmática e os de terceira pessoa por terem a função de substituir os nomes levam a implicações sintáticas ou semânticas. Ainda segundo Monteiro, deve-se discutir o valor dêitico e a função anafórica dos pronomes de forma separada, já que os de primeira e segunda pessoa possuem uma natureza discursiva e social e os de terceira funcionam como substitutivos em relações anafóricas.

O que nos chama atenção nessa sugestão de Monteiro refere-se ao fato de que os pronomes ora estudados, nesse trabalho, são neutros, tradicionalmente denominados de demonstrativos, de primeira e segunda pessoa, com função dêitica e anafórica.

Assim sendo, analisemos os tradicionalmente chamados demonstrativos neutros de primeira, segunda e terceira pessoa ISTO, ISSO e O.

CAPÍTULO 5

OS MOSTRATIVOS *ISTO, ISSO E O.*

A classe pronominal tradicionalmente chamada de demonstrativa veio das formas latinas *iste, ista, istud* que produziram *este, esta, isto* e reforçada pela igualmente forma latina **eccu-* produziram *aquele, aquela e aquilo*. A forma portuguesa *esse, essa, isso* proveio das formas latinas *ipse, ipsa e ipsum*.

No chamado latim clássico, havia três pronomes demonstrativos que correspondiam às três pessoas gramaticais:

1ª pessoa: *hic, haec, hoc*;

2ª pessoa: *iste, ista, istud*;

3ª pessoa: *ille, illa, illud* e também *ipse, ipsa, ipsum*.

Os poucos textos do latim “vulgar” que nos chegaram às mãos, atestam a confusão no uso desses pronomes, confusão aqui entendida, como a troca freqüente de um pelo outro. Dessa maneira, já nos tempos de César, *iste* substituía *hic* (inexistente, então, a partir do século II de nossa era), passando *ipse* da terceira para segunda pessoa. Isso equivale a dizer que, no latim falado, *istud* era 1ª pessoa e *ipsum* 2ª.

Exatamente, neste período, *is, ea, id* que eram empregados para todas as pessoas e que tinham ‘valor demonstrativo’, mesmo ligados ao relativo, passaram, também, gradualmente a se perderem no ato da fala.

Wartburg (1939) observou que *ipse* se conservou em português, espanhol, catalão e no sul da Itália, provavelmente por causa do substrato (ou da presença) lígure nessas regiões.

No ibero-românico, portanto, permaneceu a distintividade entre as pessoas (um para cada pessoa) nos demonstrativos, enquanto que, no galo-românico limitou-se a distinguir o próximo do afastado (*celui-ci / celui-là*) e o italiano marca o mesmo: *questo-quello*.

Serafim da Silva Neto (1970) já chamava a atenção para o fenômeno. Em Sêneca e Lucano (clássicos) *iste* suplante *hic* e *ipse* aparece na acepção de *iste*. O presente comprova o passado, hoje em dia *esse* supera *este*, *isso* supera *isto*.

Said Ali (1930, 79) aponta para a seguinte característica dos pronomes demonstrativos “todos os demonstrativos terminados em *-e* ou *-a*, assim como a forma reduzida *o*, *a* variáveis não somente em gênero, mas também em número, funcionam ora como pronomes absolutos, ora como pronomes adjuntos.” A definição do demonstrativo como pronomes absolutos, remete-nos à função de substituição dos nomes e como pronomes adjuntos à característica de acompanhar os nomes.

Em Cunha & Cintra (1985, 319) os demonstrativos são definidos como situando “a pessoa ou a coisa relativamente às pessoas gramaticais. Podem situá-la no espaço ou no tempo”. Mais adiante dividem os demonstrativos segundo a sua forma variável ou invariável, ou neutra.

Assim, os demonstrativos apresentam, segundo Cunha & Cintra, o seguinte quadro de acordo com a sua forma:

Variáveis				Invariáveis
Masculino		feminino		
Este	Estes	Esta	Estas	Isto
Esse	Esses	Essa	Essas	Isso
Aquele	Aqueles	Aquela	Aquelas	Aquilo

A divisão tricotômica latina permaneceu no português e no espanhol (*este, ese, aquel*) diferentemente da evolução lingüística que se processou no italiano(*questo, quello*) que apresenta em sua forma atual uma divisão dicotômica.

O que se tem observado, e é uma das análises do nosso trabalho, é que a divisão tricotômica do português falado tende –se a se tornar dicotômica como já bem anotou Roncarati (2003, 157) no estudo que produziu sobre os *mostrativos* do português falado culto do Rio de Janeiro.

Entre os resultados mais relevantes, salienta-se o efeito dominó da reconfiguração paradigmática no sistema dos *mostrativos* de primeira e segunda pessoa, alterando os valores default dos *mostrativos*, em função da perda de referência centrada na pessoa no discurso, e pressionando a implementação de um sistema dicotômico na variedade falada.

5.1 – Critério semântico

Quanto ao critério semântico, são duas as funções dos demonstrativos: apontar, indicar um objeto sem nomeá-lo, chamada de função dêitica, do grego *deiktikós*, e a função de “lembrar ao leitor ou ouvinte o que já foi mencionado ou o que se vai mencionar” (Cunha & Cintra, 1985, 319), comumente chamada de função anafórica.

As duas funções fundamentais dos demonstrativos no português remontam ao uso latino do qual Faria (1958, 134) apontava como “pronomes demonstrativos são empregados para mostrar as pessoas ou os objetos”. Faria (1958) afirma ser o demonstrativo *hic, haec, hoc (este, esta, isto)* de primeira pessoa, *iste, ista, istud (esse, essa, isso)* de segunda pessoa e o demonstrativo de terceira pessoa *ille, illa, illud (aquele, aquela, aquilo)* demonstrativos propriamente ditos.

Na evolução do latim para o português, sabemos que os demonstrativos de terceira pessoa *ille, illa, illud* tornaram-se os pronomes pessoais de terceira pessoa. Os demonstrativos de primeira pessoa *hic, haec, hoc* desapareceram na linha do tempo. A tricotomia latina foi restabelecida no português de tal forma que o pronome demonstrativo de segunda pessoa latina *iste, ista, istud* tornou-se de primeira pessoa.

Segundo Faria (1958), os anafóricos *is, ea, id* não eram propriamente um demonstrativo, servindo para anunciar um relativo. Assim sendo, a forma *ipse, ipsa, ipsum*, derivada de *is, ea, id*, que era usada para enfatizar uma pessoa ou coisa, para fazer oposição a outros e para autenticar ou exatidar uma coisa, oferecia na língua latina características flexionais dos demonstrativos, ocupando na tricotomia portuguesa dos demonstrativos, o lugar de *iste, ista, istud* que foi ocupar o lugar deixado por *hic, haec, hoc*.

O mesmo Faria (1958) afirma que “o pronome *is* tem por função referir-se a um termo da oração (sujeito ou complemento) já mencionado ou então para anunciá-lo, caso em que se torna um mero correlativo do pronome relativo *qui*”. Observamos que a característica latina permanece no uso anafórico dos pronomes demonstrativos neutros, principalmente *isso*, no português.

5.1.1 – Valores correspondentes ao espaço e ao tempo

Os demonstrativos, segundo a gramática tradicional, situam as pessoas do discurso de acordo com a *proximidade e temporalidade*. Sendo assim, os demonstrativos de primeira pessoa indicam o que está próximo da pessoa que fala e o tempo presente. Os demonstrativos de segunda pessoa situam o que está próximo da pessoa a quem se fala e o tempo passado ou futuro de acordo com a época em que está a pessoa que fala.

Said Ali (1930, 80:81) afirmava que “coisas que se acham próximas de nós indicamos com o demonstrativo *este*, e para mostrar que se acham um tanto afastadas empregamos *esse*” para logo afirmar em seguida que “semelhantermente fazem a distinção entre *isto* (que eu penso ou faço) e *isso* (que tu pensas ou fazes)” .

5.2 – Os *mostrativos* na visão de Castilho

Na análise do português falado culto brasileiro do projeto NURC, encontramos um estudo, dedicado aos demonstrativos do português.

Castilho (2002) descreve o uso dos demonstrativos a partir de alguns inquéritos do projeto Nurc. Para o lingüista, seguindo um critério que foge da tradição gramatical e baseado no estudo de Rodrigues (apud CASTILHO, 2002, 119), “os pronomes pessoais *ele* e *o* , o artigo definido *o* , os pronomes demonstrativos *o*, *este*, *esse*, *aquele*, *isto* *isso*, *aquilo* compartilham propriedades sintático-semânticas comuns tais que nos permitem ordená-los numa classe única, que será aqui denominada *mostrativos*. “ (CASTILHO, 2002, 121:122)

Os pontos fundamentais que levam Castilho a definir os *mostrativos* são estes:

- a) indicação ostensiva de proximidade ao falante e ouvinte (Mais uma vez, o presente explica o passado: os *mostrativos* nada mais são do que os demonstrativos do latim que na tradição gramatical grega apontava para algo que pertencia ao falante ou ouvinte ou deles se afastava);
- b) indicação ostensiva de afastamento dos interlocutores;
- c) indicação contextual;
- d) sufixo *-a* para concordância com nomes de gênero feminino;
- e) distribuição de *ele* e *o* nas mesmas situações sintáticas.

Discutindo a questão do artigo, Castilho considera a função do artigo como a mesma dos demonstrativos no português, já que o artigo do português também evoluiu através dos demonstrativos de terceira pessoa latina *ille, illa e illud*.

De posse destas observações, Castilho chama atenção para a natureza da indicação proposta por Rodrigues, afirmando que essa característica pesou na descrição, visto que Rodrigues (Castilho, 2002, 121) “parece distinguir a dêixis espacial (indicação ostensiva) da dêixis textual (indicação contextual)”.

Todas as questões até aqui discutidas referem-se ao valor dêítico e anafórico dos demonstrativos. Castilho (2002) apontava que a classe por ele chamada de *mostrativos* apresentava propriedades sintático-semânticas semelhantes, e são essas propriedades que passaremos a analisar em relação aos *mostrativos* ISTO e ISSO.

5.2.1– As propriedades semânticas

Os demonstrativos são definidos pela sua função dêítica e anafórica. Dessa forma, analisaremos as funções acima mencionadas buscando estabelecer algumas considerações sobre essas funções. Primeiramente, discutiremos a noção de *referência*, conceito esse importantíssimo para a abordagem da dêixis e da anáfora, visto que problematiza a questão da definição tanto da dêixis quanto da anáfora.

5.2.1.1 – A referência

Semanticamente, a referência é definida como sendo uma relação de designação entre uma expressão e o que ela representa em situações particulares da enunciação.

Ogden & Richards (apud LYONS, 1977, 145) definem *referente* como sendo um objeto ou estado de coisas do mundo exterior que pode ser reconhecido por uma palavra ou expressão e *referência* como o conceito mediador entre a palavra ou expressão e o objeto ou estado de coisas do exterior.

Segundo Lyons (1977), a referência depende da enunciação, já que os fatores extralingüísticos influem na identificação do referente. É célebre o exemplo dessa questão. Lyons cita a proposição “Napoleão é corso.” A proposição somente será bem sucedida caso exista uma pessoa que se chama Napoleão e que ele seja corso, e se o interlocutor conseguir identificar o referente. Dessa maneira, a relação de referência é de posse de quem fala, ou seja, é quem fala ou escreve a mensagem que confere referência a uma expressão.

Halliday & Hassan (apud KOCH, 1989, 19:20) afirmam que os elementos de referência das línguas não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, já que se remetem a outros elementos do discurso que são necessários à sua significação. Os autores dividem a referência entre *exofórica*, quando se tem a retomada de um elemento da situação comunicativa, ou seja, está fora do texto e *endofórica*, quando a retomada do elemento se dá dentro do texto. Dessa maneira, podemos falar em *co-texto* e *contexto*. *Co-texto* é reservado para ambientes lingüísticos e *contexto* para ambientes situacionais. Sendo assim, a referência *endofórica* estaria no *co-texto* e a *exofórica* no *contexto*. Nesse sentido, buscamos o conceito de *co-referência* para explicitar melhor a questão de se postular que a referência se dá no processo comunicativo, já que a questão da referência é um formador de coesão textual que se apresenta de duas formas: como co-referencial, que nos aponta diferentes designações para um mesmo referente, e de substituição que, segundo Halliday & Hasan, é um processo no qual uma expressão substitui outra no texto, ou seja, no co-texto.

Nesse processo de substituição, temos a *anáfora* que é uma substituição de um elemento referido anteriormente e *catáfora* que é uma referência a algo que ainda será dito ou escrito.

Para Brown & Yule (1983), a correta referência não é a que a interessa, mas a de sucesso, ou seja, a que os interlocutores conseguem significar, discutindo-se aqui, a questão da verdade da referência em relação a fatores como mundo e identidade dos participantes.

Segundo Maingueneau (2002), do ponto de vista enunciativo, a referência é uma atividade que implica a cooperação dos co-enunciadores e poderá malograr caso o co-enunciador, por exemplo, se engane de referente.

Marcuschi & Koch (2002, 37) tomam a referência como o que “designamos, representamos, sugerimos quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade”, ou seja, não vêem a referência como a tradição a vê, apenas como designação extensional de referentes. Discutem ainda a noção de referência comum que propõe ser a referência uma relação biunívoca, afirmando que o que é designado não pode ser visto como objeto do mundo e sim como objeto do discurso. Propõem assim a noção de referenciação que nada mais é que “a reelaboração que se dá essencialmente no discurso”⁴, ou seja, ela não é individual, subjetiva, ela “obedece a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua”⁵.

Dessa maneira, observamos que a referência, para esses autores, baseia-se na atividade comunicativa, ou seja, o referente é interpretado no processo de comunicação.

A discussão da referência determinada no processo comunicativo implica dizer que a questão da significação pronominal, principalmente dos demonstrativos, adquire um novo teor, já que se estabelece no contexto comunicativo. Dessa forma, retomamos o que Llorack já afirmara

⁴ Marcuschi & Koch, loc. cit.

⁵ Idem

dizendo que a significação pronominal é fixa, o que se modifica é o seu referente dependente do contexto comunicativo.

Sendo assim, quando se discute a distinção entre dêixis e anáfora, deve-se considerar exatamente a referência que se estabelece na atividade comunicativa.

5.2.1.2 – A dêixis

A dêixis, do grego *deiktikós*, indica “apto a demonstrar” no que a tradição romana definiu pelo termo *demonstratiuus*, inaugurando assim uma série de discussões sobre os elementos lingüísticos que possuem essa função.

Said Ali (1930, 80) já indicava a função dêítica dos demonstrativos ao afirmar que

se compararmos as impressões do nosso espírito a um quadro representando figuras e objetos diversos, podemos dizer que o demonstrativo *este* serve para indicar as imagens nítidas do primeiro plano, ao passo que *esse* designa as imagens mais apagadas do segundo plano.

A função dos demonstrativos de localizar as pessoas do discurso no espaço aparece claramente nessa definição, caracterizando a função dêítica.

A gramática tradicional designa demonstrativos para a classe dêítica que possui a função de indicar como podemos observar em Cunha & Cintra (1985, 319).

A capacidade de mostrar um objeto sem nomeá-lo, a chamada função dêítica (do grego *deiktikós*= próprio para demonstrar, demonstrativo), a que caracteriza fundamentalmente esta classe de pronomes.

Mas o que é a dêixis? Segundo Crystal (1988, 74:75) é um “um termo usado na teoria lingüística englobando as características de pessoa, tempo e lugar de uma língua “. Essa definição aproxima-se da definição gramatical, mas o autor logo adiante afirma que “estas características

são vistas dentro de uma situação espaço-temporal de um enunciado, estando a significação do enunciado relacionado a ela.”

Segundo Levinson (1983), a dêixis constitui um ponto limite entre a semântica e a pragmática, e seguindo a sua análise, a dêixis deve ser estudada como parte da pragmática, visto que relaciona a estrutura da linguagem e o contexto no qual é usada.

Ainda segundo Levinson, há três categorias tradicionais de dêixis: pessoa, lugar e tempo. A dêixis de pessoa codificaria o papel dos participantes no evento de fala produzido, sendo que as formas lingüísticas que a gramaticalizariam seriam os pronomes e a concordância verbal.

A dêixis de lugar codificaria a localização espacial do falante, havendo uma distinção entre próximo e distante, sendo gramaticalizada, lingüisticamente, pelas formas lingüísticas demonstrativas ESTE, ESSE, AQUELE e os advérbios de lugar AQUI e LÁ.

A dêixis de tempo codificaria os pontos e distâncias relativas ao tempo da enunciação. As formas lingüísticas seriam os tempos verbais e adverbiais de tempo AGORA e ENTÃO.

O interessante em Levinson (1983) é que ele acrescenta a dêixis do discurso e a dêixis social. A dêixis do discurso refere-se à codificação da referência a porções do discurso em que o enunciado está localizado. As formas lingüísticas seriam as expressões anafóricas (pro-formas) como ESTE, ESSE, ISTO, ISSO, AQUELE e AQUILO.

A dêixis social codificaria as diferenças sociais relativas aos papéis de participação e aspectos particulares das relações sociais entre os participantes, sendo representada pelos pronomes de tratamento e o vocativo.

No estudo de Levinson, o ponto central para se identificar a dêixis seria o falante.

Segundo Lyons (1977), a dêixis indica a localização e a identificação de pessoas, objetos, eventos, processos e atividades, em uma relação espaço-temporal, em um processo de interação, processada por um falante e pelo menos um ouvinte e sustentada pelo ato comunicativo.

Assim, a situação de enunciação é egocêntrica já que seu centro está no falante. Sendo assim, o falante é quem determina o espaço e o tempo da enunciação. A dêixis é um fenômeno que leva a descrição da linguagem para o processo da enunciação.

O termo dêixis é usado, hoje, pelos lingüistas para estabelecer a relação entre a enunciação e o espaço-temporal do ato de enunciação. As formas lingüísticas que permitem essa relação são os pronomes pessoais, os demonstrativos, o tempo e vários outros elementos.

Como o termo grego tem o sentido de demonstrativo e assim foi fossilizado pelos romanos, os pronomes demonstrativos possuem a tradição de serem definidos como dêíticos.

Para Lyons (1977), os demonstrativos quando dêíticos devem ser interpretados relacionando-os com a localização dos falantes no contexto dêítico e a sua função é chamar a atenção do ouvinte para um referente que satisfaz a descrição implicada pelo uso do pronome em termos de gênero, número, status.

Lyons acredita que a função anafórica dos pronomes se estabelece quando se tem um antecedente que mantém relação com o pronome no texto ou co-texto. A referência anafórica é o princípio da substituição tão discutido pelo lingüista. Para ele, o pronome anafórico referir-se-á para o que o antecedente refere.

Castilho (2002) chama a atenção para a confusão que se estabelece quando se quer determinar a função anafórica e a função dêítica dos demonstrativos. Sendo assim, passaremos a discutir a anáfora.

5.2.1.3- A anáfora

Do grego *anaphorikós* (que faz lembrar, que traz à memória) é um mecanismo que envolve a localização de um elemento no universo discursivo e é uma transferência espacial de

um elemento para a dimensão contextual e, segundo Lyons, a confusão estabelecida entre a função anafórica e a função dêitica dos pronomes é proveniente da definição tradicional de que os pronomes substituem o nome.

Crystal (1985, 26) define anáfora como sendo “termo usado na descrição gramatical para o processo ou resultado de uma unidade lingüística que remete a uma unidade ou significado previamente expresso.” O que se observa é que a função de remissão a termos anteriores é uma constante na definição da anáfora.

A função primordial da dêixis é a de identificar o referente, sendo assim, Lyons (1977) chama de dêixis textual a remissão a um referente que se localiza no próprio discurso, visto que a identificação dos referentes é uma função básica dos dêiticos. O que se observa na definição de Lyons é que a definição de dêixis textual equivale ao que comumente denominamos de anáfora.

A distinção, segundo Monteiro (1991) seria que a anáfora depende da relação espaço-temporal entre a expressão anafórica e seu antecedente e o componente dêitico é uma expressão anafórica que chama a atenção do ouvinte/leitor para uma parte do texto no universo do discurso. Dessa maneira, o referente se encontra no universo do discurso. O antecedente do qual a anáfora se refere estaria situado no texto, ou seja, localizado espaço-temporalmente no texto, o que não ocorre com a dêixis na qual o referente pode ser mencionado sem estar presente no texto em questão.

Segundo Levinson (1983), a dêixis e a anáfora não são mutuamente excludentes, já que o uso do pronome para referir a um mesmo referente já citado anteriormente, caracteriza a anáfora. As expressões dêiticas são usadas freqüentemente para introduzir um novo referente e o pronome anafórico remete a esse mesmo referente na situação discursiva. Observamos assim a dificuldade para se distinguir a dêixis da anáfora.

Marcuschi & Koch (2002) traçam um perfil do processo anafórico afirmando que nem sempre a anáfora, definição tradicional, retoma um elemento lingüístico anteriormente citado cotextualmente. As ocorrências da referenciação anafórica, para Marcuschi & Koch, são muito mais amplas, já que observamos um processo no qual a relação se dá entre dois elementos textuais como um sintagma que remete a outro sintagma, um sintagma que remete a uma oração, um pronome que remete a um sintagma, um pronome que remete a uma oração, e outros. Nesta perspectiva, a análise do *corpus* de Além Paraíba levará em conta as considerações feitas por Marcuschi & Koch, a respeito da relação anafórica que será mais detalhada quando da feitura da nossa análise.

5.3 – Os demonstrativos neutros

Os demonstrativos são usados, segundo Koch (1990), para retomar conteúdos, anaforicamente ou cataforicamente, relacionados a um ou mais constituintes do universo textual.

Segundo a mesma autora, os demonstrativos ISTO e ISSO remetem a fragmentos oracionais, orações, enunciados ou a todo o contexto anterior.

Mainqueneau (2002) aponta que o uso anafórico dos demonstrativos retoma unidades de um texto por uma outra do mesmo texto e o uso catafórico é mais usado pelas formas invariáveis com valor redutivo (resumitivo), afirmando também que uma outra função do demonstrativo é a identificar o referente, tanto no contexto não-lingüístico quanto no contexto lingüístico.

Castilho (2002) afirma que os demonstrativos são definidos por suas propriedades fóricas e dêiticas. Em sua análise, usa o termo *foricidade* no lugar de *referência*, justificando-se porque o termo referência suscita discussões nem sempre claras a respeito de sua definição. Neste trabalho, usaremos o termo *foricidade* por concordarmos com a postura de Castilho, no sentido de que

foricidade é a designação de um processo fundamentalmente semântico-textual de retomada dos conteúdos verbais, já mencionados no texto, ou contidos na situação de fala, trazendo-os à nossa lembrança. “ (CASTILHO, 2002)

Sobre a função dêitica dos demonstrativos ISTO e ISSO, optaremos por seguir a definição de que a função dêitica é apenas a de “indicar, apontar” no processo comunicativo.

5.3.1 - As propriedades sintáticas e semânticas.

Cunha & Cintra (1985, 320) afirmam que os demonstrativos de forma invariável (ISTO, ISSO, AQUILO) “são sempre pronomes substantivos”, ou seja, ocupam posição de núcleo de sintagma nominal.

Em sua análise sobre os *mostrativos*, baseada no *corpus* do projeto NURC, Castilho (2002) mostra que uma das propriedades sintáticas que eles apresentam é ser constituinte de um SN. Adotando a descrição de Mira Mateus et alii (1989, 184:7) que formula ser um SN composto por especificadores +nome+complementos, esclarece ser os especificadores: os determinantes (artigos e dêiticos demonstrativos e possessivos) os quantificadores e as expressões qualitativas.

O que nos interessa é exatamente a caracterização dos dêiticos demonstrativos como determinantes, ou seja, aqueles que como Lyons (apud, CASTILHO, 2002,125) referiu-se como sendo os que “determinam a referência dos SNs em que eles ocorrem”. Na verdade, Lyons em outro momento, como bem aponta Castilho (2002), afirma que a função do determinante é de identificar o referente.

Seguindo essa definição, Castilho (2002) aponta três propriedades semânticas para os demonstrativos: a) esclarecer a identidade dos referentes; b) retomar conteúdos; e c) localizar referentes no espaço e no tempo.

Sintaticamente, Castilho (2002) indica a posição sintagmática na qual os *mostrativos* podem aparecer. A que nos interessa é a E1 (sintagmas mínimos) na qual os *mostrativos* ISTO e ISSO mais ocorrem e que é representada por Castilho como:

[6] *isso* fez com que (inint) um tipo de história... (EF-AP-H02: 101)

Essa posição sintagmática se caracteriza como o uso do *mostrativo* sem acompanhamento, já que gramaticalmente o *mostrativo* neutro não aceita.

Segundo Castilho (2002), o uso fórico dos *mostrativos* ISTO e ISSO é particularmente forte. ISTO e ISSO podem ser usados como pró-sentença em um sintagma mínimo e, a forma neutra ISSO tem a propriedade de apanhar toda uma sentença e não apenas um constituinte dela, além de tomar um predicado por antecedente.

[7] tem que apartar:: *isso* toda hora (D2-SP-360:494)⁶

[8] a gente já falô *isso* (EF-AP-.P01:116)

Outra característica sintática, como pró-sentença, dos *mostrativos* neutros é a de “funcionar sozinho sem ligação argumental com um verbo”, nas palavras de Castilho (2002), e segundo o lingüista essa característica tem a propriedade semântica de introduzir um conteúdo novo, “uma contextualização do que foi dito anteriormente, varrendo anaforicamente uma enorme área”. (Castilho, 2002)

[9] L2 – eles têm noção de atrasados ou não atrasados
L1 *isso* se

⁶ Castilho (2002)

a mãe buzina...mas brabamente então é porque está atrasado (D2-SP-360:296)⁷

112) [10] mais *isso*::...Eliot (inint) lógico/ se num tem vida:: num tem sentimento (EF-AP-L01:

Como pró-sentença, os *mostrativos* neutros podem aparecer acompanhados de um quantificador, *tudo*, podendo ou selecionar a totalidade dos elementos que compõem o conjunto ou também ser um uso “resumitivo, sintético” o que equivale ao conteúdo semântico do quantificador *tudo*, que resume e quantifica além de dar a idéia “de coisas não ditas”.

[11] tem secretária...que querem as/saber o porquê:: o motivo que quer falar com aquela pesso::a *tudo isso* (D2-SP-360:1063)⁸

[12] ele coleta *isso Tudo*...(EF-AP-L01: 113)

Também podem ser usados como modalizador funcionando como um repetidor asseverativo de toda uma afirmação anterior.

[13] L2 – cada um já fica mais ou menos responsável por si(...) Pelo menos na... a ...ah por si...fisicamente, né

L1 - *isso*. (D2-SP-360:180)⁹

[14] Alu: intão o ... poder [centralizado
Prof.: [*isso* (EF-AP-H01: 98)

Houve poucas ocorrências dos *mostrativos* neutros como dêiticos na análise de Castilho (2002). O linguísta justifica afirmando que são necessárias condições discursivas que apontem

⁷ Castilho (2002)

⁸ idem

⁹ idem

claramente para o uso dêitico. Porém, observou que as ocorrências dêiticas dos *mostrativos* podem vir acompanhadas dos advérbios *aqui/ aí* reforçando a idéia de ostensão.

A análise do *corpus* do português falado universitário culto de Além Paraíba seguirá os pontos estabelecidos pela análise de Castilho do *corpus* do projeto NURC.

Passaremos a discutir o *mostrativo* neutro *o*

5.4 – O *mostrativo o*.

5.4.1 - Considerações iniciais

O demonstrativo *o* que, na gramática tradicional, é definido como sendo “sempre pronome substantivo” (Cunha & Cintra, 1985, 331) necessita de uma análise mais apurada.

A origem do *o* demonstrativo vem do pronome demonstrativo de terceira pessoa na sua forma neutra *illud*. Como é sabido, os itens lexicais do português se originaram do caso acusativo latino que nos deu as formas nominais e as formas pronominais.

Não somente o pronome demonstrativo neutro *illud* evoluiu em todos os casos para o português como também as formas masculina e feminina. Da forma masculina nominativa *ille*, cujo acusativo singular é *illum*, acusativo plural é *illos*, obtemos os pronomes pessoais do caso oblíquo *o,os*, e da forma nominativa neutra *illud*, cujo acusativo singular é *illud* e o acusativo plural é *illos*, a forma neutra *o, os*.

A pouca saliência fônica do [m] e do [d] em final de palavra provoca o apagamento de ambos os sons o que tornava o acusativo singular de *ille – illum* – e o acusativo singular de *illud – illud-*, na fala, rigorosamente iguais.

A função anafórica dos demonstrativos, já explicitada no trabalho, conserva-se no português. Os pronomes pessoais do caso oblíquo funcionam, exatamente, para retomar um referente, já citado, que pode ser tanto um ser animado quanto não-animado. Da mesma maneira, o *mostrativo o* retoma um elemento que, semanticamente, equivale aos pronomes *isto, isso* ou *aquilo*.

Assim, temos três possibilidades para a significação do *o* no português que será interpretado de acordo com a situação discursiva. No exemplo *eu o vi* tanto o *o* pode referir-se a *ele* (3ª pessoa), *você* (2ª pessoa) ou *isto, isso, aquilo* (neutros).

Com a crescente estigmatização que sofre o uso, no português, das formas *eu o(a) vi*, porque parece pedante, e *eu vi ele(a)* estigmatizada socialmente, a forma *o(a)*, como objeto direto, masculina e feminina ainda se conserva em contextos de grupos de falantes de grau universitário que mostram-se sensíveis ao uso dessas formas em relação ao objeto nulo que aparece mais em grupos de falantes de grau fundamental, como atesta Duarte (1986, 29):

Com exceção do grupo de jovens e dos informantes acima de 46 anos com 1º grau, que apresentam comportamento idêntico ao que se observou durante a entrevista, os demais grupos mostraram-se sensíveis à mudança de contexto, revelando aumento no uso de clíticos e de SNs anafóricos, diminuição no uso de pronomes lexicais e de objeto nulo, proporcionalmente à elevação da faixa etária e nível de escolaridade, chegando-se com o grupo acima de 46 anos e 3º grau, a 31,1% de clíticos, 2,2% de pronomes lexicais, 51,1% de SNs anafóricos e 15,6% de objetos nulos. Tais resultados atestam a atuação dos fatores sociais e da maior ou menor formalidade do contexto na realização da variável.

Usando o *corpus* do projeto NURC, Cyrino(1999) analisou as ocorrências do objeto direto nulo no português do Brasil, observando que uma característica que abona o apagamento do objeto direto, e de acordo com a gramática tradicional através dos pronomes pessoais oblíquos de terceira pessoa *o, os, a, as*, é possuir o traço [-animado] em situação de remissão a um antecedente especificado, como a maior incidência de ocorrências, atestando a tendência ao apagamento do clíticos pessoais, em função de complemento, no português do Brasil.

Se como podemos observar os clíticos pessoais de terceira pessoa tendem a desaparecer, não ocorreria diferente com o *o* neutro demonstrativo que exerce a mesma função.

5.4.2 – O *o* como demonstrativo

O emprego do *o* demonstrativo neutro definido pela gramática tradicional divide-se em dois:

- a) quando vem determinado por uma oração ou uma expressão adjetiva, tendo o significado de *aquela(s)*, *aquilo*, como nos exemplos:

[15] - O homem que ri, liberta-se . *O* que faz rir, esconde-se. (A. M. Machado, CJ, 228).¹⁰

[16] - Era terrível *o* que se passava . (M. Torga, NCM, 20)¹¹

- b) equivalente a *isto, isso, aquilo*, estando no singular masculino exercendo as funções de objeto direto ou de predicativo, fazendo referência a um substantivo , a um adjetivo , ao sentido geral de uma frase ou de um termo dela , como nos exemplos:

[17] O valor de uma desilusão , sabia-*o* ela . (M. Torga, NCM, 153)¹²

¹⁰ Cunha & Cintra , 1985

¹¹ Idem

¹² Idem

[18] Não cuides que não era sincero, era- *o*. (Machado de Assis, OC, I, 893)¹³

[19] Ser feliz é *o* que importa,
Não importa como o ser! (F.Pessoa, QGO, nº 82)¹⁴

Câmara (1970) afirmava que as formas *o, os, a, as* demonstrativas introduziam a noção gramatical de “definição” e neutralizavam a posição no espaço, traço semântico mais comum dos demonstrativos. Em posição adjetiva determinando o substantivo, temos o que tradicionalmente chamamos de artigo definido e quando empregado isoladamente, como partícula invariável, temos a função de pronome substantivo. Tanto o artigo definido quanto os pronomes pessoais de terceira pessoa da língua portuguesa originaram-se dos demonstrativos de terceira pessoa *ille, illa, illud*, o que leva, tanto Câmara quanto Castilho, a buscar classificá-los em uma classe única, com diferentes funções. O artigo definido teria como função a marcação do gênero dos nomes e na função de pronome substantivo o *o* neutro diante da partícula *que*, seria de uso mais enfático e substitutivo de um nome ou expressão.

Da mesma maneira, Said Ali (1930), já anotava que o demonstrativo *o* seguido de substantivo confundia-se com o artigo, nada mais natural, pois ambos provêm da mesma forma latina. Apontava também que acompanhado da preposição *de* ou de uma oração adjetiva o caráter anafórico do demonstrativo *o* aparecia mais. Seguindo o mesmo raciocínio, Said Ali afirmava que o demonstrativo *o* pode aparecer junto ao verbo *ser*, referindo-se a um predicado inteiro, e também se referindo a uma frase inteira com significado equivalente à do demonstrativo neutro *isso*. Novamente atesta-se o caráter anafórico dos *mostrativos* não somente de retomada de um elemento já citado no texto, mas também uma frase inteira, um predicado, uma oração.

¹³ Idem

¹⁴ Idem

Segundo Castilho (2002), há uma dificuldade da tradição de se admitir o artigo definido como pronome e acrescenta ser essa dificuldade por observação somente da língua escrita. Na língua falada, porém, é mais fácil demonstrar as freqüentes repetições do *mostrativo* em posição nuclear, no eixo paradigmático, ou seja, a diferença entre o artigo e o demonstrativo estaria no âmbito da pragmática, já que não há um critério satisfatório que os inclua em classes diferentes, exemplificando com:

[20] Porque diziam que o café sombreado era mais produtivo
do que o não sombreado (DID-Sp-18:140)¹⁵

[21] L1 – e como é que se colhe... o café(...)?
L2 – bom... o:: era colhido tudo manualmente (DID-SP-18:
149)¹⁶

[22] L1 – sabe como é que se chama esse ato de passar a mão no galho?
L2 - esse não...e... tem uma palavra especial viu? (DID-
SP-18:157)¹⁷

O que Castilho chama a atenção é que, sintaticamente na língua falada, no eixo paradigmático, não há diferença, ou seja, tanto o *o* quanto o *esse* retomam um referente, sendo que a instrução do *o* é *fraca* e a do *esse* é *forte*.

Na mesma análise, Castilho aponta a existência do *o* neutro e não-neutro seguido de *que* e *de*. Exemplificando com Castilho:

[23] – ele vai pintar ah desenhar o animal só com duas patas porque é só o que ele pode ver
(EF-SP-405: 330)¹⁸

¹⁵ Castilho (2002)

¹⁶ Idem

¹⁷ Idem

¹⁸ Idem

[24] – um período muito maior do *o* que nós conhecemos historicamente (EF-SP-405:21)¹⁹

As duas ocorrências citadas por Castilho demonstram que a existência do *o neutro* em (23) não se repete em (24), já que ao se substituir o *o* de (23) por *isso*, *aquilo* não há alteração de significado, o que não acontece se substituirmos por *aquele*.

A análise de Castilho aponta as ocorrências do *o neutro* retomando todo um predicado como em (23), tanto podendo retomar quanto antecipar o que será dito.

A posição do *o neutro* como a abordada pela gramática tradicional em (17) não foi analisada por Castilho e em nosso estudo constata-se que o não-uso no ato de fala formal do *mostrativo neutro – o* - processa-se sem muito sobressalto, seguindo o mesmo caminho dos pronomes pessoais do caso oblíquo *o, os, a, as*, como complementos.

¹⁹ Idem

CAPÍTULO 6

OS *MOSTRATIVOS* NEUTROS NA FALA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DA FACULDADE DE ALÉM PARAÍBA

6.1 – As ocorrências dos neutros ISTO e ISSO quantitativamente.

A análise dos *mostrativos* ISTO e ISSO, em número de ocorrências, não escapa à já estabelecida por Castilho (2002) no projeto *Gramática do Português Falado* com dados do NURC.

Observamos na fala dos professores universitários de Além Paraíba que o *mostrativo* ISTO quase não aparece, havendo uma ocorrência na fala de uma professora o que não caracteriza um uso acentuado desse *mostrativo*. ISSO é a variante predominante em todo o *corpus*

Tabela 1 Frequência de uso	
ISTO	ISSO
1/150	149/150

O uso dos *mostrativos* sintaticamente revela que a posição de núcleo de SN confirma a análise de Castilho (2002), sendo a posição mais usual, aparecendo também, o uso sozinho do *mostrativo* ISSO, sem nenhuma ligação com um verbo.

Tabela 2 Ocorrências como SN		
	Núcleo de SN	Uso sozinho sem ligação com um verbo
ISTO	1/150	0/150
ISSO	147/150	1/150

[25] o quê que *isso* significa? (EF-AP-P03: 125)

[26] ...*isso* é importante... (EF-AP-H03:105)

[27] (...) ele tá repetindo *isso* insistentemente (EF-AP-L01: 112)

[28] até os personagens ..tudo tinha a ver com cum qui ela tava vivendo...ela mostra essa essa aproximação entre o fato vivido e o fato descrito na Clarice..mais *isso* ...Eliot (inint) lógico/se num tem vida:: num tem sentimento (EF-AP-L01: 112)

Os exemplos [25], [26] e [27] demonstram a característica dos *mostrativos* neutros de sintaticamente serem núcleo de sintagma nominal. O exemplo [28] demonstra o uso do *mostrativo* neutro sem nenhuma ligação argumental com um verbo, introduzindo, como bem assinalou Castilho (2002), um conteúdo novo, uma finalização do que foi dito anteriormente.

Semanticamente, os *mostrativos* neutros, principalmente ISSO, aparecem com maior ocorrência como *fóricos*, ocorrendo como dêiticos puros ou acompanhados dos advérbios *aqui* e *aí* em algumas passagens.

Tabela 3			
Ocorrência semântica			
	Foricidade	Dêixis espacial	Dêixis com <i>aqui e aí</i>
ISTO	1/150	0/150	0/150
ISSO	131/150	6/150	5/150

[29] ... através de quê? dum Exercício dum Estudo que possibilita o quê? um conhecimento o aparecimento do artista... num foi *isso* que ele disse? (EF-AP-L01:111)

[30] é normalmente *isso* é estrada... né? (EF-AP-G01: 84)

[31] não mais a terra... *isso* aqui cum quinze...vinte metros num tem jeito de você fazê (EF-AP- G01:84)

A ocorrência dos *mostrativos* neutros como *fórico* apresenta três possibilidades semânticas: retomada de conteúdos, resumitivo com *tudo* e repetidor asseverativo. A função de retomada de conteúdos é a mais usual. O sentido resumitivo do *mostrativo* vem acompanhado do quantificador *tudo* e como repetidor asseverativo aparece em algumas situações.

Tabela 4			
Uso fórico			
	Retomada de Conteúdos	Resumitivo com <i>tudo</i>	Repetidor asseverativo
ISTO	1/132	0/132	0/132
ISSO	121/132	7/132	3/132

O uso dêitico foi bastante específico. Nas ocorrências que observamos ficou clara a exposição oral acompanhada de algum elemento que indicava ser o uso dêitico, como fotos ou imagens apresentada aos alunos pelo professor.

Tabela 5 Uso Dêitico		
Apontar, indicar		Reforçado por <i>aqui</i> e <i>aí</i>
ISTO	0/12	0/12
ISSO	5/10	5/10

6.2 – O uso *fórico* dos *mostrativos neutros*.

A análise dos dados do *corpus* da fala dos professores universitários da faculdade de Além Paraíba, baseada em Castilho (2002), mostra três possibilidades que verificaremos a seguir:

6.2.1 – Retomada de conteúdos e uso resumitivo acompanhado do quantificador *tudo*.

A tabela 4 aponta para uma grande ocorrência dos *mostrativos neutros*, especialmente ISSO, como retomada de conteúdos. Fica claro que o limite em determinar se é simplesmente uma retomada de conteúdos ou um resumo do que foi dito, é tênue. Maigueneau (2002) já afirmava ser uma característica dos demonstrativos neutros a de resumir sinteticamente o que foi enunciado, o que não deixa de ser também uma retomada de conteúdos, não importando se uma retomada de uma expressão, uma oração ou até de um parágrafo inteiro. Optamos por considerar que o uso resumitivo se dará acompanhado pelo quantificador *tudo*. Em ocorrências como:

[32] ...seja a rainha Vitória...então acredita que toda sociedade é movimentada é estruturada a partir de uma figura ((tosse de um aluno)) ...*isso* não explica o desinvolvimento da sociedade... (EF-AP-H02:102)

[33] ...você num tem solo...intão é:: daquela (inint) graminha(inint) você começa depois introduzi outro tipo de vegetação qui dentro d'uma seqüência... né? O Magela vai discuti *isso* cum voceis...(EF-AP-G01: 85)

[34] qui eu já falei pra voceis (inint)... né? Qui tinha o poder de julgá-los considerados hereges (inint) aliás que é qui são aí apostasia... né? Quê qui é apostasia? Abandono da fé católica ...*isso* vai sê reiterado sobretudo na Contra-Reforma...(EF-AP-H01: 97)

Fica claro que o *mostrativo* ISSO retoma um conteúdo expressamente claro anteriormente citado. Em [32] ISSO retoma “toda sociedade é movimentada é estruturada a partir de uma figura”, em [33] observa-se que o *mostrativo* neutro retoma tudo o que foi dito anteriormente e em [34] há a retomada do conceito de apostasia.

Nas ocorrências:

[35] ...assim...tudo o que se intitula sobre o amor e que ele vai... ele coleta *isso*Tudo ..entendeu? (EF-AP-L01: 113)

[36] ... a partí do renascimento o ser humano passa sê esse agente ou seja aquele que faz...que é capaz de construir...é capaz de modificar... e por que que ele é capaz d*isso* tudo? (EF-AP-H03: 106)

[37] ... o quê qui eles faziam FOra da iscola... qual eram as atividades que esses alunos tinham ...porque é uma iscola de periferia na zona urbana... pediu para fazê *isso* tudo...(EF-AP-P01: 117)

É evidente a ênfase que o quantificador *tudo* concerne ao enunciado, pois passa a idéia de quantificação e também a idéia de alguma coisa mais a ser dita. Mas também é evidente que o *mostrativo* ISSO, além de resumir, também retoma uma parte do enunciado dito. O estabelecimento de uma distinção entre retomada de conteúdos e o caráter resumitivo somente se esclarece ao optarmos por considerar como resumitivo somente quando acompanhado do quantificador *tudo*, porque o caráter de retomada de conteúdos está presente. Optando-se por uma

análise didática, o uso *fórico* dos *mostrativos* neutros pode ser dividido entre retomada de conteúdos ou resumitivo sem prejuízo para a análise, conforme análise de Castilho (2002).

A única ocorrência do *mostrativo* neutro ISTO foi com função de retomada de conteúdo, ou seja, ISTO retoma “Teoria socialista ou no comunismo” como veremos a seguir:

[38] – (...) quando a gente fala em Karl Marx qualquer LEIgo já vai pensá logo na Teoria socialista ou no comunismo... *isto* é uma parte da obra de Marx (...). (EF-AP-H02: 101)

6.2.2 – Repetidor asseverativo

Os dados do *corpus* nos apontam que o uso como repetidor asseverativo ocorre em situações de enunciação na qual os participantes buscam reiterar algo já dito.

[39] - Prof: o império cê qué dize ...o o império não... vamo mudá a palavra? O (estado) ... o poder centralizado

Alun: intão... o poder [centralizado

Prof: *isso* (EF-AP-H01: 98)

[40] - Alun: porque a cobertura vegetal qui tinha já num tem mais...qui era aquela graminha rala...sumiu ...(inint) intão o que qui ele fez? Ele passo a máquina...feiz vários furos (inint) ...os eucaliptos pra sigurá o morro

Prof: *isso*

Alun: num vai sigurá nada

Prof: num vai sigurá mermo...vai ficá igual *isso* aqui ó ((risos)) (inint) ((conversas))
psiu! Gente! (EF-AP-G01: 87)

O exemplo [39] ilustra bem o uso como repetidor asseverativo, implicando em um assentimento do que foi dito anteriormente, nesse caso, pelo professor, que é a autoridade e o enunciador principal.

Em [40], observamos que, em um primeiro momento, poderíamos ilustrar como repetidor asseverativo, mas ao observarmos o desenrolar do diálogo percebemos que ao usar *isso* parece

que o professor não concluiu a sua fala podendo querer discordar não do aluno, mas do prefeito, pois logo a seguir, completa a sua fala, repetindo a avaliação do aluno “num vai sigurá mermo...”.

Marcuschi (1997) afirma que os sinais verbais, em uma conversação, podem ser divididos em dois grupos: sinais do falante e sinais do ouvinte. Os sinais do falante sustentam o turno, preenchem pausas, monitoram o ouvinte e outros. Os sinais do ouvinte servem para orientar o falante quanto à recepção do que se diz. Os sinais que nos interessam aqui são aquele que monitora o ouvinte e aquele que o ouvinte responde ao falante.

Em [40], poderíamos considerar que o professor ao falar *isso* na situação de ouvinte, converge afirmativamente com o que o aluno\falante diz, proporcionando um estímulo para que o aluno prossiga na sua explanação (MARCUSCHI, 1997).

Há ocorrências em todo o *corpus* de situações comunicativas como:

[41] (...) por que que o Eliot faiz\ ele usa esse título “ tradição e talento individual” ? o que qu´e então o talento individual ? singulariza o autor, *NUM é isso?* (EF-AP-L01,111)

[42] ...porque nos ciclos ele vai exige do preossô conhecê a cada aluno mais individualmente do que um aluno genérico...você trabalha mais individualmente cuns processos de aprendizagem... *num é isso?* (EF-AP-P03, 126)

Quantificamos o *isso* da expressão “num é isso?” como uso anafórico, mas não podemos deixar de chamar atenção para o fato de que Marcuschi (1997), em seu estudo sobre os marcadores discursivos, aponta para o uso dessa expressão como um sinal conversacional do falante, pós-posicionado no final de turno, com o objetivo de orientar o ouvinte.

Há outra ocorrência que não está livre de gerar discussões. Vejamos:

[43] - (...) “a crítica honesta e a:avaliação sensível dirigem-se não ao poeta... mais à poesia se nos dispusermos a ouvir os confusos clamores vindos dos críticos de jorNAIS e os cochichos de reiteração popular que se seguem ouviremos os nomes e uma grande quantidade de poetas...se procurarmos não o conhecimento dos almanaques...mais o prazer da poesia e perguntarmos por um poema...raramente o

encontraremos tentei ressaltá:: a importância da relação entre determinado poema e outros autores diferentes e sugeri a concepção da poesia como um conjunto vivido de toda poesia já escrita até hoje.” *Isso*:: ele tá considerano o quê? (EF-AP-L01: 111)

Considerar a ocorrência do *mostrativo* neutro *isso* como retomada ou repetidor asseverativo? A questão é simples: parece-nos que o professor concede assentimento às palavras do autor estudado, porque imediatamente prossegue a sua fala com uma pergunta. Mais uma vez, anotamos a questão de ser o uso repetidor uma retomada.

6.3 – O uso dêitico dos *mostrativos* neutros

Optamos em nosso trabalho por considerar somente como uso dêitico quando se fica claro a característica de apontar. A partir da tabela 3, evidencia-se que as ocorrências como dêiticos foram poucas, o que demonstra mais uma vez que , com a pouca ocorrência do *mostrativo* ISTO, o caráter anafórico originário do *mostrativo* ISSO, herdado da forma original latina *is*, é marcadamente forte e característico da forma neutra na modalidade falada do português.

Vamos aos exemplos:

[44] – prof: normalmente *isso* é estrada...né? (EF-AP-G01: 84)

[45] – [Vera Cruz ...das maiores impresas de produção de papel...de celulose (inint) olha aqui ó ...a o deslizamento...a o movimento de massa...olha...e olha o quê qui a gente tem aqui em baixo ...o quê qui é *isso*? (EF-AP-G01: 88)

É claramente observável que a situação dessa aula está inserida em um contexto de imagens, fotos ou figuras. Tanto podemos encontrar o uso dêitico espacial quanto o uso dêitico reforçado pelos advérbios *aqui* e *aí*.

[46] – Prof: num vai sigurá mesmo...vai ficá igual *isso* aqui ó ((risos)) (EF-AP-G01: 87)

[47] – Prof: é... não *isso* aqui também é (inint) (Ef-AP-G01: 84)

Evidencia-se na ocorrência abaixo que o professor segue um roteiro ou mesmo um texto:

[48] – *isso* aqui (inint) de qual parte que a gente leu lá? Dessa parte aqui:: gente...voltano lá traiz...(EF-AP-L01:111)

[49]- (...) Gente...olha mininas...por favô ... é Lógico que *isso* aqui é uma coisa muito básica em a relação a isso... / voçeis têm otros textoscomigo...que'u passei právoçeis no outro período (...) (EF-AP-P02: 120)

Mas nem tudo é simples. Em algumas situações evidencia-se a dificuldade em se determinar se é um uso dêitico ou um uso *fórico*.

[50] - Alun: e a igreja vai ganhando cum *isso*
Prof: (inint) *isso* aí sempre foi uma coisa presente ... (EF-AP-H01: 97)

[51] – (...) porque o papel moeda não tem o valor final do que ela representa...ta? então cuidado cum *isso*...depois a gente vai estudano *isso* aí..(EF-AP-H02: 103)

O que observamos nas duas ocorrências é a célebre discussão entre a existência da anáfora ou se é simplesmente uma dêixis textual. O caráter de indicar está explícito e, além disso, o *mostrativo* *ISSO* se apresenta reforçado pelo advérbio *aí*, fundamentalmente dêitico. Não se observaram muitas ocorrências desse tipo, mas gostaríamos de afirmar que, ao optarmos por considerar o uso dêitico quando o valor semântico é de indicação, não nos impediriam de apontar os casos polêmicos, visto que apareceram e devem ser assinalados.

6. 4 – **O *mostrativo* neutro *o***

A análise evidenciou as seguintes ocorrências do *mostrativo* neutro *o*:

Ocorrências do <i>o</i> neutro

Objeto direto	Acompanhado de <i>de</i>	Introduzindo uma oração adjetiva
0/47	5/47	42/47

6.5 – O *mostrativo* neutro *o* como objeto direto.

A não-ocorrência do *mostrativo* neutro *o* na função de objeto direto, aponta para a tendência da não realização dessa forma no ato de fala formal institucionalizado como é uma aula expositiva. Cabe aqui uma sugestão de que se analise mais as ocorrências do *mostrativo* neutro *o* de uma forma mais abrangente para se determinar como está a realização dessa forma em outros ambientes institucionalizados. Apontamos também a não –ocorrência da forma *o* como predicativo.

6.6 – O *mostrativo* neutro *o* acompanhado de *de* e de *que*.

A análise do *corpus* indica uma predominância do uso da forma neutra *o* acompanhada de *que*.

Passemos a analisar as duas possibilidades semânticas que, segundo Castilho (2002), é a de retomar todo um predicado (idéias anteriormente citadas) ou introduzir um novo referente.

6.6.1 – Retomada de um predicado ou idéias

Assim como todos os outros *mostrativos*, a forma neutra *o* retoma idéias mencionadas anteriormente ou predicados.

[52] - ...parece que existe uma coisa que é natural do ser humano ...é a sua necessidade DE::explicação...eu acho que *o* que nos torna humanos é essa necessidade de explicação...(EF-AP-H03:105)

[53] ...as questões dissertativas vão favorecê esse tipo...por isso são usadas como instrumentos.../então você vai tê um diálogo co' as (inint) no processo envolvENDO questões dissertativas voltadas para provas ao desenvolvimento/ a inteligência através das da:: das operações mentais como análise::comparação CRÍtica E INTterpretação .../ é *o* que as questões dissertativas do provão pedia para voceis fazerem (EF-AP-P01:116)

No exemplo [52] a forma neutra *o* retoma toda a oração anterior “ a sua necessidade de explicação” e o exemplo [53] referencia toda uma gama de informações contidas nos períodos anteriores, varrendo uma grande área.

6.6.2 – Introdução de um referente novo

O papel semântico de introduzir um referente novo aparece predominantemente como função da forma neutra *o*. Essa introdução se processa cataforicamente como bem já havia assinalado Castilho (2002)

[54] – eh::MAS a gente sabe que num foi só essa mistura de costumes que imperô... *o* que imperÔ definitivamente foi os dogmas da Igreja... (EF-AP-H03: 105)

[55] - ...os evangélicos (inint) ahã...lembram dele? é:: como eu comentei com voceis ahã...eles são considerados (inint) ... e :: já tinham sido escritos vários evangélicos...esses evangélicos eram julgados pela igreja é:: *o* qui o qui era considerado ahã...sem autenticidade não o que entrou na bíblia. (EF-AP-H01: 93)

[56] - a gente já viu *o* que a escola reproduz..então o quê ela reproduz? ... eh:: que a iscola enQUANto ela exerce ... né... o papel da instituição CULTural para que conhecimento técnico-administraTIvo em (inint) para ser utilizado para as emPREsas econômicas... (EF-AP-P02: 123)

Em todos os exemplos, a introdução do novo referente se dá cataforicamente, apontando, como função habitual da forma neutra *o* esse papel semântico.

Retomamos os objetivos da presente pesquisa e revisamos os resultados obtidos das análises dos segmentos aqui transcritos para as nossas considerações finais nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 7

O PASSADO EXPLICA O PRESENTE

O passado explica o presente, isto é, o presente comprova o passado.

O falante latino-lusitano e, por conseqüência, o falante do português, ao longo desse dois milênios de diacronia latina-portuguesa, tem priorizado, por exemplo, no campo fonético, a nasalidade e a sibilante.

Exemplos vários poderiam ser usados para mostrar a tendência, já que é desnecessário demonstrar o fenômeno, pois não é campo de nossa dissertação. Mas vejamos:

Latim		Português		Latim		Espanhol
lana	>	lã		lana	>	lana
manu	>	mão		manu	>	mano
vinu	>	vinho		vinu	>	vino

Não tão freqüente, mas similar, ocorre a assimilação provocada pela sibilante [s]:

Latim		Português
Persona	>	pessoa
Ipse	>	esse

Nesse caso, vê-se bem o fenômeno. Nem a presença da igreja que segurou tantas formas e as manteve incólumes em dois milênios de tradição cristã conseguiu segurar o [st] da oração:

Nostro senhor > nosso senhor

Vostro²⁰ senhor > vosso senhor

A regularidade da mudança se aplica. O sistema pronominal demonstrativo latino possuía 3 pessoas:

1ª pessoa : *hic, haec, hoc*

2ª pessoa: *iste, ista, istud*

3ª pessoa: *ille, illa, illud* e também *ipse, ipsa, ipsum*

Com a evolução dos demonstrativos de terceira pessoa *ille, illa, illud* para *ele, ela* ocupando a terceira pessoa dos pronomes pessoais, houve uma reorganização do sistema pronominal e com o conseqüente apagamento dos pronomes demonstrativos de primeira pessoa do latim, o sistema pronominal que chegou ao português foi:

1ª pessoa: este, esta, isto

2ª pessoa: esse, essa, isso

3ª pessoa: aquele, aquela, aquilo

O que observamos é que a mesma tendência de apagamento sofrido pelos pronomes demonstrativos de primeira pessoa do latim ocorre no português atual. Os demonstrativos de primeira pessoa tendem a desaparecer pelo mesmo processo ocorrido com a forma latina demonstrativa de primeira pessoa.

Ao mesmo tempo, a força da sibilante, um fator interno, que pode ser observado na língua portuguesa através do morfema marcador de plural nos nomes , {-S} ; do morfema marcador da 2ª pessoa do singular das formas verbais , {-S} ; do morfema marcador da 1ª pessoa do plural das formas verbais, {-moS} e do morfema marcador da 2ª pessoa do plural das formas pessoais , {-iS}, provoca a mudança fonética e o apagamento gradual dos demonstrativos de primeira pessoa

²⁰ No latim *vester*, mas *vostro* por regularização do paradigma

da fala dos brasileiros. Assim, o sistema pronominal português tende a se organizar em um sistema binário, como o francês e o italiano, mantendo novamente a regularidade da mudança.

CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como objetivo analisar as ocorrências dos *mostrativos* neutros da Língua portuguesa, variante brasileira em um contexto institucionalizado que é a sala de aula, buscando estabelecer as ocorrências como dêitico e discutindo a sua função anafórica. Buscou também verificar um certo desaparecimento do uso da forma neutra ISTO, procurando uma explicação diacrônica para esse fenômeno, além de determinar novos parâmetros para o uso anafórico dos *mostrativos*, ainda não descritos pela gramática tradicional.

O uso dêitico dos *mostrativos* é indiscutível. Observamos que essa função é indicadora dos referentes em uma situação comunicativa e ao optar por analisar o uso dêitico como apenas o de “indicar” e “apontar”, foi porque a discussão que se faz sobre a existência da anáfora ou se simplesmente ocorre uma dêixis textual, como afirma Lyons, ainda carece de estudos mais profundos. Não nos furtamos, porém, de indicar os casos polêmicos, buscando novas luzes para a referida discussão. Apontamos também o uso dêitico acompanhado pelos advérbios *aqui* e *ali*, fundamentalmente dêíticos, que acabam reforçando o valor semântico dêitico.

A função anafórica dos *mostrativos*, que no desenrolar da pesquisa apontou-nos somente a forma ISSO, demonstra que a característica anafórica dessa forma, originária da forma latina *ipsud* que, por sua vez tinha como origem a forma latina *is*, mantenedora do caráter anafórico, prevalece no uso dos *mostrativos* na fala. Não somente observamos que a possibilidade de retomar conteúdos já expressos anteriormente não se resume apenas a palavras ou expressões, mas também a orações, predicados e até parágrafos inteiros. A análise nos mostrou que o uso

resumitivo algumas vezes pode ser confundido com a retomada, já que mesmo se analisássemos sem o quantificador *tudo*, o uso resumitivo é uma retomada. Da mesma maneira, o uso como repetidor asseverativo aponta para a idéia resumitiva e de assentimento ao que foi dito anteriormente. No nosso estudo, esse caráter repetitivo ficou evidente nas intervenções comuns dos professores em sala de aula, ao confirmarem uma intervenção correta dos alunos.

É necessário deixar claro que, ao trabalhar com a definição de referência como a construída no ato comunicativo, facilita-se o entendimento de que os *mostrativos* indicam os referentes e que esses constroem significados na situação comunicativa.

No uso dêitico, fica evidente a indicação de proximidade, porém como o uso do *mostrativo* ISTO aponta para um apagamento dessa forma, o *mostrativo* ISSO assume tanto a significação de perto do falante ou perto do ouvinte.

Constatamos que a forma neutra *o* não ocorreu com a função de objeto direto, aparecendo antes de *de* e *que* como já abona a gramática tradicional. A função de predicativo também não ocorreu. O uso da forma neutra *o* que mais ocorreu no *corpus* foi acompanhada pelo relativo *que* introduzindo uma oração relativa com valor semântico de retomar idéias, predicados e uma enorme área anteriormente citada. Não é uma novidade, já que esses valores semânticos são característicos dos outros *mostrativos*. O que observamos é que da mesma forma que os pronomes pessoais oblíquos em função de objeto direto tendem a uma menor frequência de uso, parece-nos que a forma neutra *o* tende a desaparecer do ato de fala como objeto direto.

A história da língua portuguesa, uma continuadora do latim, explica a tendência ao desaparecimento das formas de primeira pessoa dos *mostrativos* no português, já que o mesmo processo vinha ocorrendo na língua latina. Estava, portanto, existente desde a fase embrionária do português. Além desse fator, a língua portuguesa, no campo fonético, prioriza a nasalidade e a sibilante. Dessa maneira, o encontro [st] de ISTO, não suporta a força do [s] de ISSO na fala dos

brasileiros. A mudança é regular e o sistema pronominal do português tende a se tornar binário, como em outras línguas românicas (italiano e francês).

Com relação aos futuros desdobramentos advindos da pesquisa, acreditamos que uma análise mais apurada, em outros contextos escolares superiores, tornaria mais enfático o que aqui se observou. Uma abrangência em nível estadual e federal poderia nos mostrar o real uso dos *mostrativos* neutros na fala dos professores universitários, colaborando assim, para uma melhor definição das ocorrências aqui apresentadas.

BIBLIOGRAFIA

ALI, M. Said (1930). **Gramática histórica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Cia Melhoramentos.

ALKMIM, Tânia (2001). Sociolingüística: parte I . In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Sociolingüística: domínios e fronteiras**, vol.1 .São Paulo: Cortez, 2 ed..

AMUSATEGI, K. R. (1990) . **Sociolingüística**. Madri: Editorial Síntesis.

BAKHTIN, Mikhail (2002). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Annablume ; São Paulo: Hucitec, 10 ed..

BAILEY, C. –J.N. & SHUY, R.W. .(orgs) (1973). **New Ways of Analysing Variation in English**. Washington: Georgetown University Press.

BENVENISTE, Émile (1995). **Problemas de Lingüística Geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri. Campinas: Pontes, 4 ed..

BERNSTEIN, B. (1971) .**Class, codes and control**, vol. 1 **Theoretical Studies Towards a Sociology of Language**. Londres: Routledge & kegan Paul.

BRAGA, Maria Luiza (2003). Variáveis discursivas sob a perspectiva da teoria da Variação. In: **Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto.

BRIGHT, W. (1974). As dimensões da Sociolingüística. In: FONSECA, M. S. V. & NEVES, M. F. (orgs). **Sociolingüística**. Rio de Janeiro: Eldorado (título original, 1964).

BROWN, G. & YULE, G. (1983). **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.

CALVET, Louis-Jean (2002). **Sociolingüística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola. 176p, 18cm.

CAMACHO, Roberto Gomes (2003). O formal e o funcional na teoria variacionista. In: RONCARATI, Claudia & ABRAÇADO, Jussara (orgs) . **Português brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7letras.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso (1970). O sistema de pronomes em português. In: _____. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 26 ed..

_____ (1997). **Dicionário de Lingüística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 18 ed..

CASTILHO, Ataliba T. (2002). Os mostrativos no português falado. In: **Gramática do português falado**, vol.III, 3 ed..

CHOMSKY, Noam (1957). **Syntactic Structure**. Mouton: The Hague.

_____. (1965). **Aspects of the theory of the syntactics**. Cambridge: MIT Press.

CHOMSKY, N. & HALLE, M. (1968). **The sound pattern of English**. Nova York: Harper& Row.

COUTINHO, Ismael de Lima (1976). **Gramática histórica**. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico.

CRYSTAL, David (1985). **Dicionário de lingüística e fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

CYRINO, Sonia Maria L . (1999) . Elementos nulos pós-verbais no português brasileiro oral contemporâneo. In: **Gramática do português falado**, vol VII.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley (1985). **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2 ed..

DUARTE, Maria Eugência Lamoglia. (1989). Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando (org). **Fotografias Lingüísticas**. Campinas: Pontes

ELIA, Silvio (1987). **Sociolingüística**. Rio de Janeiro: Padrão Editora Ltda.

FARIA, Ernesto (1958). **Gramática superior da língua latina**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

FERGUSON, C. A . (1971). **Language Structure and Language Use**. Seleção e introd. por A . S. Dil. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

FISHMAN, J. A . (1974). A Sociologia da Linguagem. In: FONSECA, M. S. V. & NEVES, M. F. (orgs) . **Sociolingüística**. Rio de Janeiro: Eldorado (título original, 1972).

GORSKI, Edair Maria et al. (2003). Fenômenos discursivos : resultados de análises variacionistas como indícios de gramaticalização. In: RONCARATI, Claudia & ABRAÇADO, Jussara (orgs) . **Português brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7letras.

HYMES, D. (1964) . Toward Ethnographies of Communication: the analysis of Communicative events. In: **American Anthropologist**, vol. 66, no. 6, part 2, págs. 12-25.

JAKOBSON, Roman (1960). **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix.

KOCH, Ingedore G. V. (1990). **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2 ed..

_____(2002). **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez.

LABOV, William (1996). **Princípios del cambio lingüístico**, vols 1 e 2. Madri: Gredos.

_____. (1963). The social motivation of a sound change. In: **Word 19**. 1963, págs. 273-309.

LABOV, W. (1972). **Sociolinguistic Pattern**. Filadélfia: University of Philadelphia Press & Oxford: Blackewll.

LEVISON, S. (1983) . **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press.

LJORACH, E. Alarcos (1970). Los pronombres personales. In: **Estudios de gramática funcional del español**. Madri: Gredos.

LYONS, J. (1970). **Semantics**, vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (1977) . Referência, sentido e denotação. In: _____. **Semântica**, vol 1. Lisboa: Editora Presença Ltda.

_____(1987) **Lingua(gem) e Lingüística: uma introdução**. Tradução de Marilda Winkler Averburg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC.

MAINGUENEAU, Dominique (2002) . **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2 ed..

MARCELLESI, J. B. & GARDIN, B. (1975). O Estruturalismo e a lingüística social. In: _____. **Introdução à Sociolingüística**. Lisboa: Editorial Aster.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (1997) . **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 3 ed..

MARCUSCHI, Luiz Antônio & KOCH, Ingedore V. (2002). **Gramática do português falado**, vol. VIII.

MARMARIDOU, S. (2000) . **Pragmatic meaning and cognition**. John Benjamim.

MARTINET, A . (1960). **Eléments de linguistique générale**. Paris: colin. Trad. Ingl.: **Elements of General Linguistics**. Londres: Faber.

MIRA MATEUS et al (1989). **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2 ed..

MOLLICA, Maria Cecília (2003). Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: _____ & BRAGA, Maria Luiza . **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto.

_____.(2003) . Relevância das variáveis não lingüísticas. In: _____. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto.

MONTEIRO, José Lemos (1991) . **Os pronomes pessoais no português do Brasil**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

MONTEIRO, José Lemos (2000). **Para compreender Labov**. Petrópolis: Vozes.

PAIVA, Maria da Conceição de (2003). A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto.

_____. & DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia (2003). Introdução: a mudança lingüística em curso. In: _____. **Mudança lingüística em tempo real**. Rio de Janeiro: ContraCapa.

PAULYS.WISSOWA (1905). **Real Encyclopädie der classischen Altertumwissenschaft**. Stuttgart: G. B. Metzlersche.

PERINI, Mário A . (1996). **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2 ed..

PINTO, Joana Plaza. Pragmática (2000). In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. **Introdução à lingüística : domínios e fronteiras**, vol 2. São Paulo: Cortez.

PRETI, Dino (2003). A Sociolingüística e o fenômeno da *diversidade* na língua de um grupo social. In: _____. **Sociolingüística e os níveis de fala**. São Paulo: EDUSP.

RONCARATI, Cláudia (2003). Os mostrativos na variedade carioca falada. In: PAIVA, Maria da Conceição de & DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia (orgs). **Mudança lingüística em tempo real**. Rio de Janeiro: ContraCapa.

SAUSSURE, Ferdinand de (1995). **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix (título original, 1916)

SILVA, Vera Lúcia Paredes da (2003). Relevância das variáveis lingüísticas. In: MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto.

SILVA NETO, Serafim (1970). **História da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 2 ed..

SILVA, José Maria da & SILVEIRA, Emerson Sena da (2003). **Apresentação de Trabalhos Acadêmicos: Normas e Técnicas**. Juiz de Fora: JuizForana, 2 ed..

TARALLO, Fernando (org) (1989) . **Fotografias sociolingüísticas**. Campinas: Pontes.

_____.(1997). **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo: Ática, 5 ed..

TRUDGILL, P. (org) (1978). **Sociolinguistics Patterns in British English**. Londres: Arnold.

WARTBURG, (1939). **Fragmentación lingüística de la România**. Madri: Gredos. Tradução 1951.

VOTRE, Sebastião José (2003) . Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto.

ZÁGARI, Mário Roberto L. (1988). **Fonologia Diacrônica do Português**. Juiz de Fora: EDUFJF.

ANEXO 1

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

[[- Falas simultâneas

[- Sobreposição de vozes

[] – Sobreposições localizadas

(+) – Pausas

(inint) – Ininteligível, dúvidas e suposições.

/ - Trancamentos bruscos

MAIÚSCULA – Ênfase ou acento forte

(()) – Comentários do analista

:: - Alongamento de vogal

----- - Silabação

“ ‘ , - Sinais de entonação

Reduplicação de letra ou sílaba – Repetições

Eh, ah, oh, ih::, mhm, ahã – Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

ANEXO 2

TRANSCRIÇÕES

Projeto de pesquisa: Fala de professor da faculdade de Além Paraíba – FAPROFAP

Coordenadoras: Josiane de Castro Cândido e Marcella D'Ângela Alcaraz Ferreira.

Aluna voluntária: Ana Gabriela da Costa Lara – UFJF

EF-AP-G01

Informante: professor graduado em Geografia, Mestre, 33 anos

Data: 02/06/2003

ALU: (inint) ... muito grande... aí a (conserva) feiz a raspagem de toda essa erosão (alinhô) ela... depois jogaram – se (inint) ((ruídos)) sacos de pedra... sacos tipo de areia... só qui não é bem areia... parece uma argila

PROF: é [areia (inint) cum cimento

ALU: [(inint) pode soltá que fica completamente:./

PROF: é concreto

ALU: (inint) sacos de pedra (inint) além de tê raspado e cercado ela inclusive cum canaleta

PROF: é normalment/ isso é istrada... né?

ALU: istrada

PROF: é normalmente quando cê pega istrada/

ALU: mais a erosão é muito grande... muito grande

PROF: é... não isso aqui tamém é(inint)

ALU: [(inint) tem que ficá mais de um meis cum máquinas

PROF: [mexeno

ALU: (inint) pra conclui um trabalho

PROF: na verdade eles eles nesse caso eles tão (inint) eles tão aterrano a voçoroca... qui é esse grande buraco aqui... e tão (inint) dentro do ambiente um processo artificial de recuperação disso aí

ALU: isso não é aterrâ... isso é (inint)

PROF: não mais aterra... isso aqui cum quinze... vinte metros num tem jeito de você fazê... a num sê qui você comece o processo de recuperação [(inint)

ALU: [(inint)

PROF: intão na verdade o quê qui eles fizeram? na parte superiô... você é:: limitô o usu da água/ não... a chegada da água... intão toda água qui chega qui deveria ir pra voçoroca... ela agora é canalizada via iscada... via tubulação ou é dissipada (inint) ou ela é colocada até chegá no (inint) ... você entra cum processo de recuperação... é:: bastante forte... em termo de medida biológica... você lança por'exemplo grama ou uma graminha de crescimento muito rápido...

por exemplo... deu uma chuva aquilo fica verde assim... rapidamente... qué dizê... é uma cobertura qui vai dá origem a um processo inicial de solo... porque até ali você só tem material (inerte)... você num tem solo... intão é:: daquela (inint) graminha (inint) você começa depois introduzi outro tipo de vegetação qui dentro d'uma seqüência... né?/ o Magela vai discuti isso cum voceis... natural/... né?... a gente chegaria até (inint) né? a gente tem uma graminha... você entra c'uma leguminosa... depois você entra c'uma é:: secundária inicial... uma secundária tardia... e chega na (inint)... no caso por exemplo do ipê... cedro... essas essas madeiras aí num é o caso dessa declividade qui deve chegá a uma a uma secundária inicial... só pra cobri o ambiente... em alguns casos NEM entra cum esse material... você (retaluda) e no próprio (inint) você vem criano um ambiente onde você vai retirá a água... não deixa a água pré – estabilizá... aí você usa concreto... você usa (inint)... você usa areia... você usa argila... você usa bambu... você usa peneu... tem uma série de materiais... tela...

ALU: ((um aluno faz uma pergunta ininteligível))

PROF: cê tá acostumado a nossa região... né? é mais pode tê outro tipo de de influência... num num é só esse tipo de material não... (inint) voçoroca aí... eu cheguei a entrá em voçoroca lá em Presidente Prudente... na divisão de São Paulo cum Mato Grosso e Paraná... é próximo... num é a divisa não... deve tê:: de doze a quinze quilômetros de ixtensão... tá? num tã ixagerano não... essa aí a gente visitô ela d'esda sua origem até a hora qui ela chega num córrego lá... ela vem cortano/ é interessantíssimo o o pesquisadô mostrô imagens de satélite onde ele vem mostrano ela... e é coisa gigantesca... e eles tavam lá... e na verdade (inint) interessante... né? (inint) você entra no ambiente (inint) altera completamente (inint) de cima pra baixo e praticamente elimina a voçoroca... você tira esse buraco do terreno... mais isso é ixtremamente complicado... porque ceis imagina topográfica/ topograficamente falano a alteração qui a gente incontra no terreno é muito grande... né?e nesse congresso um proprietário de terra lá... usô um tema muito interessante... né? depois da palestra de abertura ele pediu a palavra e foi falá (inint) “pessoal o qui voceis tão fazeno é um istudo do terreno... né?” porque eles pegavam os terrenos qui tinham por exemplo... aqueles morros qui dava pra você trabalhá... retaludava aquilo tudo... vinha fazeno tipo iscadinha... sabe? e aí dentro cê trabalhava água... uma série de coisas pra evitá isso... e de certa forma você inviabiliza mecanização... você inviabiliza um monte de coisa no no terreno da pessoa... se o terreno fô pequeno a coisa ainda fica mais complicada... intão num dá pra trabalhá simplesmente/ a a gente vai raspá... a gente vai retaludá... a gente vai recuperá... tem qui chegá na área... identificá as características do solo... as características (inint)... as características geológicas... o tipo de vegetação qui é predominante... pra gente entrá cum uma vegetação qui é da área... invés de ficá trazeno coisa de fora... pra aí propô o qui vai sê feito dentro desse ambiente/ tinha um professô meu lá no Rio qui ele é:: foi o responsável pela recuperação da:: Tukurui... da área degradada de Tukurui... ele trabalha muito cum treis tipos de medidas... medidas essencialmente físicas... tem lugar qui num tem jeito... você tem qui entrá cum obra... num tem jeito de agi de otra forma... tem lugar qui você tem qui entrá só cum vegetação... só vegetação dá conta de recuperá... medida biológica... e tem lugar qui tem qui sê o misto da física cum a biologia... você tem qui fazê obra... você tem qui entrá cum vegetação pra pra recuperá aquele ambiente... intão tem qui trabalhá dentro dessas treis óticas

ALU: prof... mais a voçoroca é uma espécie de rachadura qui tem assim?

PROF: é... um rasgo no terreno

ALU: ((a aluna faz outra pergunta, porém ininteligível))

PROF: o qui leva (inint) na sua na sua imagem aqui ó... você tem uma área cum declive acentuado... tá veno? eu tô falano de uma hipótese... uma hipótese até bem (inint)... olha como começa... olha... nós estamos falando de uma área qui deve tê tido no uso pretérito... qui começô a retirada da cobertura vegetal e a implantação d'uma cultura... eu não sei a onde é... tem até iscrito ali... eu posso vê... pode tê sido um café... pode sê uma cana - -de açúcar... pode sê...

ALU: mais tinha uma cobertura vegetal?

PROF: tinha uma cobertura... tirei... aí eu entrei nesse uso... na medida do uso... ele não mais correspondeu ao (inint) financeiro qui eu queria... o quê qui eu fiz cum ele? abandonei e passei pr'um outro qui não me é:: exige tanto financeiramente qui é... qui é o quê? (inint) qui é só deixá no pasto... qui o gado come (inint) planto uma braquiária e por'áí vai... aí pela declividade pode tê acontecido (inint) o caminho natural da água... pode tê sido uma área por'exemplo (inint) divisa de duas propriedade qui as pessoas fizeram aquele (inint) qui é comum... infim... não importa a origem... alguma coisa facilitô pra qui a água fosse canalizada (inint)... na medida em qui a água foi seno canalizada... ela começô o trabalho de aumenta o seu caminho qui não foi recebido ou se foi recebido não foi trabalhado... na medida qui ela foi seno conduzida (inint) e cum passar dos anos o volume de água de repente num período é maior qui n'outro... você teve um (arrasto) do material qui compõe não só o solo... mais todo essa paisagem... qui na verdade o solo é só a parte entre aspas qui a gente tá utilizano... depois de determinadas camadas a gente tem um material inerte qui na verdade não é considerado é:: solo... e aí não se (inint)... e pode tê quilômetros de ixtensão qui calcula – se qui vão aí até sessenta ou/

ALU: dependendo cada veiz abre mais

PROF: abre mais

ALU: (inint)

PROF: tomara qui seja

ALU: (inint) ((conversa entre os alunos))

PROF: cê corre risco de desabamento... a pessoa qui num toma providência (inint)... agora vamo sê sincero... num pricesa sê nenhum istudioso pra isso não... né? a pessoa qui mora lá na favela... ela conscientemente ou inconscientemente... sabe o risco qui ela tá correno... né? isso aí num pricesa se nenhum istudioso não gente... ela tá numa pirambeira daquelas... aquilo tem pretérito... qué dizê... a história mostra qui cai regularmente no período de chuva e ela insiste lá... tido bem... (inint) pra morá num tem opção... mais eu acho qui a nossa opção tamém... ela tem qui isbarrá na questão da sigurança... a gente chega e fala cum cidadão... tá morano aqui ó ((risos)) aqui nessa beradinha... aqui ó... ixatamente nela... que na próxima chuva ele vai morá aqui ó... vai tá morano lá em baixo... ((risos))

ALU: vai sê interrado

PROF: (inint) vai sê interrado lá ... num é? Intão eu só acho (inint) qui a gente (inint)... tudo bem... tem a questão social... tem a questão de de de:: é:: falta de opção... infim... mais eu acho qui a gente tem qui discuti isso gente... porque senão/ olha um outro exemplo pra voceis/

ALU: prof... prof!!!

PROF: pó falá

ALU: xô te perguntá um negócio... ((pergunta ininteligível))

PROF: oh... oh... Pirai oh.../ ((conversa entre os alunos))

ALU: per'da casa da minha mãe é mais ou menos isso qui tá aí... só qui inveis de tê voçoroca o morro é sem cobertura vegetal... e o prefeito (inint)... eles cortaram o morro (inint) e falaram qui vão plantá eucalipto pra podê sigurá o terreno

PROF: é...é:: é uma boa idéia... mais o eucalipto ainda (inint) porque cê imagina EU (inint)/

ALU: isso qui eu imaginei ((conversa entre os alunos))

PROF: pessoal!!!

ALU: porque a cobertura vegetal qui Tinha já num tem mais... qui era aquela graminha rala... sumiu...(inint) intão o quê qui ele feiz? ele passô a máquina... feiz vários furos (inint)... os eucaliptos pra sigurá o morro

PROF: ISSO

ALU: num vai sigurá nada

PROF: num vai sigurá mermo... vai ficá igual isso aqui ó ((risos)) (inint) ((conversas)) psiu! gente! olha só (inint) qui voceis tem qui aprendê incorporá no dia a dia de voceis ... agora de forma muito mais técnica do que curiosa mesmo... partindo daquele princípio é:: que o XXXX gosta demais da conta... né? eu acho qui... a gente num acha nunca nada... a nossa opinião ela não deve sê colocada (inint) ixposta dentro de determinados contextos... por quê? porque se você num tem parâmetro técnico pra tá discutino... você simplesmente vai emiti uma opinião (inint) e:: isso em alguns casos pode significa até mesmo prejudicá aquilo qui poderia tá resolveno a situação... se a gente num tem conhecimento... das duas uma... ou não emite opinião ou busca o conhecimento pra gente emiti uma opinião... AINDA mais em Situação qui tão involveno risco o quê? de vida... por quê? qualqué coisa qui acontecê... quem qui vai se responsabilizá? intão eu quero dizê pra voceis o seguinte... se essa é (inint)... e a pessoa qui tá trabalhano (inint) ótimo... eu posso tá trabalhano... agora se o eucalipto é ou não a melhó solução... isso só vai sê respondido por uma pessoa qui conheça esse tipo de:: discussão... qui vá a área fazê os levantamentos qui são necessários... eu pessoalmente não plantaria uma árvore do porte e das característica do eucalipto numa área (inint) numa situação (inint) como essa... por quê? a tendência é a árvore descê... num período de chuva/

ALU: (inint)

PROF: em?

ALU: você acha qui tem algum qui é viável?

PROF: é esse aqui ó (inint)

ALU: (inint) bem assim rasteira?

PROF: as rasteiras... na verdade... elas só tem uma função... dá (inint) ao ambiente pras outras vir/

ALU: é?

PROF: é porque se você chegá lá e plantá por'exemplo cedro ou um ipê num vai crescê... porque ele não se desenvolve... por quê? porque o ambiente não tem as características qui ele precisa pra crescê... né? porque ele compõe uma seqüência dentro da mata qui pra ele existi outras tem qui aparecê primeiro... intão quando você entra c'uma graminha numa área completamente é:: desgastada cum processo (inint) de massa (inint)... observaram isso? né? você vai entrá num processo de recuperação/ às vezes nem precisa... porque as pessoas (inint)... Qui vem c'uma área de graminha até chegá numa área de vegetação (inint)... intão você vai entra cum condições (inint) venha na seqüência pra ela consegui existi... não adianta eu querê implantá árvores qui eu sei qui vão sê de porte rasuável na área sem tê condição pra qui elas existam... elas simplesmente não vão disinvolvê

ALU: num vão aguentá ((conversas))

PROF: Ó eu tô pra te sê bem sincero qui não é a melhó opção pra esse tipo de coisa não ((conversa entre os alunos)) (inint) eu conheço a região de Campos lá... eu não recomendaria

ALU: Prof... aquele morro é uma plantação de eucalipto... intão eu imagino qui o prefeito imaginô dessa forma... planta eucalipto sigura o morro de novo ((risos)) ((discussão))

PROF: eu acho qui... cada caso é um caso... a gente tem qui qui vê a área pra fazê ou não a comparação (inint) mesmo a discussão... num vô falá nem qui sim nem qui não... mais eu... eu tenho algumas restrições cum eucalipto pra esse tipo de de:: de situação... eu num num trabalharia cum eucalipto pra recuperação de área degradada não... até porque as características do eucalipto... ela exige muito do terreno onde cê tá colocano... ele cresce muito rápido... pra ele crescê rápido é priceso de água e (inint) ((perguntas simultâneas))

ALU: e ele faiz o terreno secá bastante... né?

PROF: ele puxa muita água... na verdade é característica dele... né? por'exemplo na Austrália de onde ele é originário... ele cresce pra dá um corte cum vint'e cinco... trinta anos... aqui no Brasil cum cinco... seis anos ele já dá o corte... intão só aí dá pra voceis terem uma idéia de cum'ê qui o/ a exigência dele aqui dentro do território... por'isso é qui se discuti muito a questão do eucalipto em área de de cerrado... em áreas de semi – árido onde tem condições de/ dele crescê... porque você já tá na área frágil do ponto de vista é:: ambiental... você entra cu/ c'uma ispécie qui exige muito (inint) uma ispécie exótica... né? ela não é da da da nossa fauna... da nossa flora... né? e e e essa é uma exigência dela...pode torná a área muito pió qui ela é... por'exemplo em recuperação de área degradada você qué recuperá o terreno... prá recuperá você tem qui dá condições a ele... e o eucalipto pode não sê o melhó exemplo... né? quem conhece por'exemplo uma plantação de eucalipto sabe disso... priedo qui ele não dá condição pra outra ispécie se disinvolvê... sigundo... toda biomassa qui ele gera... ela não é incorporada no solo... cê pode às vezes tê uma camada de dois treis palmos de folha e essa folha não é decomposta...

ALU: lá em (inint) tem muito disso

PROF: lá é (inint) ((professor e aluno falam juntos))... começa aqui e vai até na Bahia... né?

ALU: é... [lá em (inint) da cada eucalipto enorme... né?

PROF: [Vera Cruz... das maiores impresas de produção de papel... de celulose (inint) olha aqui gente ó... a/ o deslizamento... a/ o movimento de massa... olha... e olha o quê qui a gente tem aqui em baixo... o quê qui é isso

ALU: rio

PROF: um rio ou uma lagoa... né? (inint) qual qui é a tendência natural dessa lagoa? é ela deixá de existi (inint) em função da carga de sedimento qui vai tá chegano a ela... esse tipo de movimento... ele num é muito difícil de sê encontrado aqui na nossa região não... tá? Um relevo de de oceano qui a gente vê... aí em (inint) Fernando de Noronha... uma parte dela... a gente tem a ilha... né? e (inint) material qui chega e vai entrano inclusive dentro do oceano... é um material qui pode sê de origem é:: vulcânica... pode sê uma ilha vulcânica... como pode tê uma origem de material qui foi disprendido por'exemplo de partes de continentes... muito/ a maioria delas são de origem é:: vulcânica... um paredão qui a gente tem nas margens é::: oceânicas... ao contatop do continente com o oceano... qui nome qui a gente daria isso?

ALU: falésias ((resposta de vários alunos))

PROF: as falésias... provavelmente pela forma devem sê falásias da região sul do território brasileiro... porque as falésias qui a gente tem a partir do Espírito Santo em direção ao

nordeste... parece qui tem a presença de um material mais maleável... ele não é tão duro tão resistente...qui esse aqui provavelmente é rocha... qui a gente tem disponível...

ALU: Prof... eu preciso saí agora... tá?

PROF: tá... eu tô terminano tamém... só mostrá umas... umas... umas imagens aqui pra gente terminá... ah essa aqui ó... é ela mermo... aqui na região de Minas Gerais... pra quem não... não acredita... isso aqui é o quê gente? que qui ocois imaginam? É uma foto aérea... mais ela tá retratono o quê?

ALUN: cratera

PROF: cratera de quê?

ALU: (inint)

PROF: não... aquilo qui costuma jogar rocha derretida +pra fora

ALU: vulcão?

PROF: vulcão... em Minas Gerais... a região de Poços de Calda tem uma imagem muito parecida cum essa... você tem um cone vulcânico... o quê qui é um cone vulcânico? é a área por onde quem sai? a lavra... (inint) interessante qui tem/ existe exploração turística lá dentro... porque qui pode (inint) você ainda pode tê por exemplo a presença de água... o quê? Muito fria ou muito quente... (inint) intão olha a característica dele... Poços de Calda visto de uma imagem de satélite ou uma fotografia aérea dependendo da iscala é exatamente isso qui voceis tão veno... dúvidas gente?

ALU: não

PROF: intão a gente incerra por hoje... boa noite pra voceis... ((conversas)) alguém ascende a luz pra mim... por favor? ((ruídos)) usa mais não abusa... né?

EF-AP-G02**Informante: professor, graduado em geografia, Mestre, 33 anos****Data: 13/06/2003**

PROF.: ... o planejamento TOdo o seu conhecimento ele vai sê aplicado às questões que envolvem eh:: o planejamento .../ quê questões são essas? ... basicamen te questões que envolvem o uso e a ocupação do solo ea as conseqüências que essa ocupação vai tê dependendo do TIpo de relevo ou dependendo da forma de relevo que'a gente vai tê a nossa disposição ... mais íngrime ... menos íngrime ... um relevo mais resistente ... menos resistente ... um relevo que tenha aí uma ocupação com vegetação e otro sem vegetação... um relevo íngrime sem vegetação e com uma fragilidade como por exemplo rochas como eh:: o quartizto na região de Ibitipoca ... OU um relevo com uma rocha bem resistente na sua base como é o caso aqui na serra de Teresópolis ... mais que tem problema por não encontrarmos esse material estável ... qué dizê ... retiramos a vegetação ... ocupamos essa áreaesse material fica instável e tende-se a descer ... então Toda essa discussão ela envolve conhecimento de geologia porque cada forma que nós encontramos no relevo ela representa uma situação ambiental específica e essa situação ambiental tem uma série de conseqüências se'a gente for optá por estar utilizando ela ...e aí a gente também tem que levá em consideração o TIpo de uso que nós vamos tá dando a essa área prá que'a gente também considere as situações que podem estar associadas na questão do uso ... / durante a nossa discussão vários pontos a gente procurô abordá e chamá atenção de voceis prá que voceis tenham em mente essas questões quando a gente tivé trabalhano ... / mais voceis vão observá num trabalho como este que foi feito em Juiz de Fora ... eu trouxe o plano-diretor de limpeza ... / essa informação ela é uma informação importante porque a gente passa a CONhecê exatamente a área que'a gente vai tá utilizano ... / então voceis vão observá que prá gente conhecê a área o conhecimento cartográfico realmente ele é mais que necessário porque ele vai dá essa visão espacial prá gente...

EF-AP-H01

Informante: professora, graduada em Comunicação Social, Mestre em História, 36 anos.

Data: 04/06/2003

ALU: ((Exposição oral ininteligível))

PROF: não... não... ((aluna tossindo)) os Nerolínges foram o qui eu já falei pra voçeis... é uma dinastia... né? a Dinastia dos Carolínges e dos Nerolínges... foi da época do imperador Carlos Magno... o Carlos Magno... qui inclusive vai ahã... ele vai ele vai institucionalizá também o cristianismo se aproximando da igreja... num é? porque eu falei pra voçeis qui no início ahã... eles têm uma perseguição tremenda... até até o qui não existia (inint) né? do do do ahã... qui difundissem a/ o cristianismo... elas só vão existi depois (inint) de Milão qui vai liberá essas iscolas... as Dinastias Nerolínges e Carolínges... elas surgem em reinos francos...ahã... preocu/ ainda qui preocupada (inint) qui vai (inint) do império... né? e... ahã... vai tomá conta ali dã dã dã da região... esses povos... alguns deles passaram... como eu disse pra voçeis... godos... visigodos... ahã? ... se perguntarem... ahã... mais os francos ((aluna tossindo)) se firmaram ali e vão construí um império... e a Dinastia Nerolínges e Carolínges é:: do reino franco... eum dos imperadores mais importantes foi Carlos Magno.. ele vai se torna ficção... ((comentário rápido dos alunos, porém inint.)) ... anrã

ALU: ((continuação da exposição oral da mesma aluna, boa parte inint.))... “se preocupavam ispecialmente com os jovens e com a formação da nova geração...” (inint) “iscreveu vários livros sobre geometria... ciências... lógica... (inint)” (inint) “fundador da obra (inint)... cristianizou quase todo ocidente... inspirou a operação de numerosas congregações... desempenhava um papel de efetual importância na educação liberal... sacerdote... foi um ministro qui abandonou a vida pública para (inint) no mosteiro... baseado na ordem religiosa (inint) ((conversa entre os alunos. A aluna continua citando os membros mais importantes daquela sociedade, mas a citação é pouco inteligível))

PROF: é... mais uma oportunidade também (inint) com muita restrição... né? tendo em vista:: ahã o acesso o acesso qui a grande maioria da população tinha tinha aos aos colégios... né? é:: e o pobre ou ia sê eclesiástico ou ia sê cavaleiro... (inint) os eclesiásticos também eram homens realizados... o (inint)... e a salvação era?

ALU: (inint)

PROF: patrística... é:: na verdade é é:: diz respeito à filosofia dos Santos Pátrios... né?

ALU: a minha parte é educação patrística é:: oprimeiro item é a cultura medieval... o movimento igual a PROF falo... né? (inint) da Idade Média... “através dos istudos históricos... principalmente a partir do século dizenove... é:: identificamos a Idade Média como período de luz e (inint) ((outra aluna tosse))... também notamos no campo de extensão uma extraordinária riqueza pedagógica e ótima organização iscolar” que dizê aquilo qui deixô de sê teocêntrico... né? pra sê anto/ antropocêntrico... antes eles tinham a visão qui qui Deus era tudo... né? aí depois eles viram qui eles colocaram o homem sendo o centro do universo... aí passô/

PROF: é... e não se isqueçam também disso... esse (inint) ((aluna tossindo)) é:: lembram voçeis algum tipo de tradição passada... qui já vimos aí... qui já istudaram? com’ é qui/... qual qui era o idel dos gregos? era o? humanismo... MAIS uma cultura pagã... num é? tendo em vista qui eles eram politeístas... na verdade o Renascimento vai sê também... do ponto de vista cultural e intelectual... uam RETomada ((aluna tossindo)) da cultura greco – romana... trazer... uma retomada mesmo... uma aproximação dos valores greco – romanos... tendo em vista esse ideal de humanidade e de INdividualidade em oposição aos valores teocêntricos qui

caracterizaram o período feudal... na verdade do ponto de vista ahã... intelectual e cultural... o humanismo vai sê representante do (inint)... mais sendo idéias comprometidas com seu tempo e com seu contexto histórico... qual a classe ascendente aí? nessa... qual gente? a burguesia mercantil comercial... e o quê qui importa intão ressaltar cum esse retorno dos valores dos homens? é a burguesia empreendedora... é a burguesia qui transforma... qui tá mudando o mundo... certo? o homem volta a ficar no centro... por quê? porque diz respeito a ascensão de uma classe social? está comprometido com uma classe social? o Renascimento foi um movimento cultural... né? mais foi também... é:: expressão dessa classe... vai existir uma instituição qui vai começá tomá conta da Europa a partir do século treze... quatorze... quinze... quinze sobretudo (inint)... ahã... (inint)... voceis já ouviram falá (inint)? o o (inint) era um homem um ministro da cultura do imperador Augusto... uma é:: é aquele qui proporciona a oficina (inint)... nunca ouviram falá? (inint) é aquele qui patrocina... nessa época do século quinze... quem quem patrocinava... (inint) patrocinava as artes e a cultura de um modo geral era a burguesia comercial em ascensão...qui passa a patrociná as manifestações culturais é:: em busca de status

ALU: é:: agora eu vô falá um pouquinho da educação patrística ((outra aluna tossindo))... “a denominação patrística... né? a educação provem da influência dos primeiros padres da igreja... qui disseminaram a verdade fundamentada no cristianismo e ao mesmo tempo defenderam suas verdades dos ataques dos pagãos e hereges... usando para isso o pensamento (inint) dos gregos... entre eles Platão... né? a conciliação da cultura pagã com ensinamentos do cristianismo foi uma/ foi a grande tarefa dos padres da igreja (inint) maior dos padres do oriente... muitos deles filósofos convertidos... uma cultura assim... pagã... né? a educação... a evolução da educação patrística... no princípio era (inint) no seio da família... (inint)... Juliana é isso? e permitiram instalações de de (inint)? é:: condições ruins?

PROF: não... não ixatamente... é:: (inint) qui nessa época também ainda continua a perseguição ((aluna tossindo)) aos ideais ahã... cristãos como eu já disse... alias acho qui dei pra voceis ahã... durante muito tempo eles estenderam a perseguição... tanto qui as iscolas (inint) tavam proibidas (inint) mais é porque elas eram perseguidas mesmo... eles ainda tinha/ eles ainda tinham ahã... aquele/ essa noção do (inint)... ixatamente pelo fato deles se oporem aos aos valores humanos

ALU: (inint) “produtivamente esses valores eram (inint) em seres humanos (inint)... a apartir do (inint)”... é isso? (inint) eu não falo inglês PROF/

PROF: (inint)

ALU: “os cristãos tiveram liberdade de (inint) e propaganda da religião e assim instalaram/” ((toca o sinal anunciando o fim do primeiro tempo)) vamo lá “(inint) os cristãos tiveram liberdade de (inint) e propaganda da religião e assim instalaram as primeiras iscolas cristãs... as iscolas patrísticas... eram basicamente quatro... eram elas a:: (inint) qui era a iscola destinada a preparação dos candidatos ao batismo... acontecia numa (inscrição) intensiva (inint) cristão... as iscolas de gramática e retórica... utilizadas para transmiti as novas gerações o ensino das disciplinas clássicas e as verdades evangélicas... foi por intermédio dessas iscolas qui (inint) o grande número de o grande número de médicos e filósofos... escolas escolásticas ou episcopais... destinavam se à preparação do clero e à formação religiosa...” qué dizê... acho qui eles preparavam... né? o padre... o bispo... né?

PROF: eles se centravam... né? numa certa camada social... né? quem é que pleiteava o cargo escolástico? ((aluna tossindo. E falas simultâneas ininteligíveis)) é:: é:: (inint) quem quem pleiteava o cargo da burguesia

ALU: escolas catequéticas ((falas simultâneas ininteligíveis)) escolas catequéticas... “resultado das transformações (inint) e ministravam uma sólida instrução religiosa e uma extensa cultura científica e filosófica...” nessas escolas eles admitiam cristãos e pagãos... né?

PROF: é... não pagã exatamente... porque pagã é aquele qui (inint) ((aluna tossindo)) (inint) é lei
ALU: isso

PROF: né?

ALU: é

PROF: qui a gente pode... anã

ALU: é... os (fatores) patrícios... é:: Clemente de Ale/ Alexandria... natural de Atenas/

PROF: Alexandria

ALU: é:: é:: foi é/

PROF: lembram de Alexandria? o núcleo da (inint) do oriente... onde Carlos Magno (inint)... né? vai empreender com o oriente... né? (inint) onde foi construído o farol de Alexandria... lembram dele? Uma das/

ALU: (inint)

PROF: isso

ALU: “um filósofo platônico convertido ao cristianismo por (inint)... origem... recebeu (inint) seu pai... e mártire cristão... aos dizoito anos já inter/ interpretava as Santas Escrituras... São Basílio... natural de Cesareia... na (Capadócia) estudou em Constantinopla... em Atenas... foi professor de retórica e advogado... retirando – se mais tarde do (mundo) para fundar uma comunidade religiosa... São Gerônimo... natural de (inint)... estudou em Roma sob a direção dos (inint) impressionado com um sonho qui tivera durante uma enfermidade... retirou – se para um deserto na Síria Oriental... depois de volta à Roma tornou – se secretário do Papa... São João (inint)... natural de (inint)... dedicou – se à vida religiosa elevando – se à dignidade de arcebispo de Constantinopla... seu nome (inint) (boca de ouro) foi concebido devido a sua incomparável eloquência” ele falava bem... né?

PROF: e percebam também qui a grande/ pessoal... a grande maioria são Santos e ligados à igreja... né? (inint) os fundadores das ordens... entre outras mais... aqueles qui se destacaram (inint) também se destacaram nas interpretações (inint)... ceis lembram aquele finzinho do texto sobre cristianismo... os evangélicos (inint) ahã... lembram dele? é:: como eu comentei com voçeis ahã... eles são considerados (inint)... e:: já tinham sido escritos vários evangélicos... esses evangélio eram julgados pela igreja é:: o qui o qui era considerado ahã... sem autenticidade não é o qui entrou na bíblia... intão era ((aluna tossindo)) (inint) esses evangélicos são falsos... (inint) significa sem autenticidade... qué dizê... é uma interpretação ((aluna tossindo)) do sagrado... é uma interpretação ahã... (inint) também por exemplo... é uma interpretação do do qui aconteceu religiosamente cum cristianismo... mais (inint) não foram considerados pela igreja... porque a igreja ela ela se torna a instituição capaz de dar legitimidade as interpretações sobre o cristianismo... intão aquelas qui ela considerava legítima... tudo bem... ganhavam status de legítima... as qui não eram tidas como falsa... falsas (inint) tinha um monte de evangélicos assim... não consideradas pela igreja... alias ela tinha inclusive ahã... como tinha também (inint) tinham campos qui eram por onde entravam (inint) uma espécie de bíblia sagrada... ou pelo menos é:: era a forma como ela reconhecia a autenticidade (inint) ((aluna tossindo)) veja... é uma instituição é:: qui se afora... institucionaliza o cristianismo e se afora a interpretar o qui é verdadeiro e falso

ALU: “Santo Agostinho... nasceu em (inint) na (inint) foi o maior filósofo da época patrística uma das mais profundas ((aluna tossindo)) e maiores inteligências aparecidas sobre a terra...” agora o cristianismo e a filosofia... “o cristianismo não é sistema filosófico... mais era natural

qui influen/ influenciase a filosofia nas relações (inint) e as origens e destino do homem... as escolas romanas e a educação (inint)... a princípio o cristianismo não (inint) criação no seio do império de uma nova educação ou de instituições especiais para os primeiros cristãos... até no século ((aluna tossindo)) sexto os cristãos recebiam sua formação em icolas qui continuavam a tradição antiga e construíam um acentuado caráter pagão”... qué dizê... num se entregaram assim de uma hora pra outra... né? eles (inint)... aí acabô aí minha parte

ALU: eu vô falá sobre a educação escolástica... ela aconteceu com o final das guerras... invasões e cum a ordem estabele/ social estabelecida e cum (inint) ispiritual... a onde aconteceu a divisão da cultura... cum isso a educação passô a sê aplicada em lugares abertos... porque na/ antes a:: os istudos eram feitos em lugares fechados... ou seja... eram nos mosteiros nas... catedrais... nos templos... castelos... e a::/ cum a difusão da cultura passô a sê aplicada nas cidades em a/ em ar livre... “movimentos escolásticos... há uma renovação nos istudos filosóficos (com)um desenvolvimento que se efetua no século dezessete... quando a filosofia se torna aliada da filologia... o gosto pelas ciências... as metafísicas... torna – se mais viva... os istudantes das universidades passam a istudar mestres célebres... na maioria filhos de São Domingo e São Francisco” ((aluno tossindo)) no século dizesseis a o/ a iscolástica... no século dizesseis ela tem/ ela se abala... intão a filosofia é:: ela se desliga da filologia... quando a filologia ela se/ ela qué se torná independente...ela num qué mais/ ela se (inint)/ quando a iscolástica ela se abala a filologia sai da filosofia... agora são os objetivos da iscolástica... “era defender o dogma contra as heresias... formação de ceitas para debater as crenças crinstãs...com necessidade de debater seus erros e (inint) católicos... investigando as razões de Cristo... os iscolásticos não podiam concordar qui houvesse um conflito entre a razão e a fé... a fé foi sempre considerada superior a razão... refutar... ou seja... desmentir os erros filosóficos... dar aos conhecimentos uma clasificação verdadeiramente científica... cumprir... sobretudo fazer esta classificação umas doutrina filosóficas religiosas.. ispalhá – las pelas iscolas por meio de materiais destinados aos istudantes... os dois mais célebres desses manuais foram... o livro dos/ O Livro das Sentenças de Pedro Lombardo e a Suma de São Tomás de Aquino... os iscoláticos não se limitaram aos temas religiosos... eles usavam o mesmo método de todos os conhecimentos humanos... direito... letras... medicina e ciências

PROF: pesquisaram de quem é escolástica?

ALU: mhm...iscolástica?

PROF: (inint)

ALU: é

PROF: é... assim como a patrística (inint) iscola dos Santos Pátrios (inint)

ALU: seus métodos foram observação... a experimentação e a indução... (inint)... (inint) fio o maior experimentador do século... em seu tratado dos vegetais e plantas... São Tomé... O Grande... iscreveu... “tudo quanto deixo aqui iscrito é resultado de nossa própria ixperiência... ou é tirado (inint)... qui iscreveram o qui sua ixperiência pessoal havia confirmado... porque nessas matérias só a ixperiência era certeza”... os iscolásticos procuravam uma perfeição lógica em todas as ciências... até na gramática... as lições dos mestres eram divididas em (inint) parágrafos... títulos... subtítulos e subdivisões”... é o qui acontece agora nos nossos livros... né? (inint) dividido em parágrafo... títulos... o deles na época já eram... “a Suma de São Tomás se divide em quatro partes... cada parte com um certo número de questões... ((tosse))... quatro fatores qui istimularam a florecência intelectual dos iscolásticos... o disinvolvimento das iscolas (inint) qui difundiram a (instrução) por toda a parte criando um clima ispiritual... introdução no oriente das obras completas de Aristóteles... censura dos (inint) tradições (inint)... criação das universidades congregando

alunos e mestres das iscolas monásticas e constituindo centros poderosos de (inint) e atividade intelectual/

PROF: ((professora faz pergunta inint.))

ALU: ((tosse)) censura dos (inint) a tradição (inint)

PROF: anrã... eles serão também uma espécie de (inint) ahã... divulgadores (inint)/

ALU: ((aluna faz uma pergunta inint.))

PROF: ((a professora responde de maneira inint., pois outras alunas falam simultaneamente))

ALU: foram os mulçumanos qui trouxeram/... foram os mulçumanos... alguma coisa assim... num foi?

PROF: foram os?

ALU: os mulçumanos

PROF: não... não

ALU: (inint)

PROF: que trouxeram os gregos?

ALU: não... qui trouxeram os ERROS

PROF: ah... os erros... é possível... os erros de interpretação... né?

ALU: isso

PROF: anrã... é possível

ALU: “criação das universidades congregando alunos e mestres das iscolas monásticas e constituindo centros poderosos e fecundos de atividade intelectual e de uma irradiação cultural... a fundação das obras (medicantes) dos franciscanos e dominicanos e seguindo a tradição pedagógica do monarquismo... cultivaram a filosofia... as ciências e as letras... fornecendo mestres brilhantes e profundos para as universidades medievais”... agora eu vô falá sobre as universidades qui surgiram naquela época... “as universidades... as universidades resultaram antes do desenvolvimento das escolas... dos mosteiros e das catedrais... qui no período escolástico atingiu um extraordinário (inint)... na Idade Média... a universidade era deno/ denominada de inst/ instituto de cultura geral para toda cristandade... só depois do século... catorze... passou a denominar – se (universitas)” qué dizê... agencia educativa/

PROF: é um ideal ahã... de abrangência da igreja do ponto de vista ideológico de difusão dos valores qui foram acertados... né? um ideal de constituição de uma unidade... essa unidade ((aluna tossindo))... é uma unidade ideológica... é uma unidade de interpretação da (inint)... aí mais uma vez... as iscolas... ahã: a educação... tá istreitamente vinculada ao (governo) às instituições poderosas desse contexto e à divisão de mundo (inint)... esse ideal de cristandade na verdade é a versão (inint) ((aluna tossindo)) (inint)... e a instituição representativa desses valores... (inint)

ALU: para a criação das universidades/

PROF: isso serve para o poder político? (inint) ideologia... visão de mundo... né? (inint)

ALU: “para a criação das universidades era preciso uma carta de fundação concedida pelo rei ou pelo Papa...” é como se fosse hoje em dia... (inint)... hoje pra você abrir qualquer coisa precisa de um alvará... num é? intão... antigamente era assim... naquela época... pra você abri uma universidade você precisava de uma carta do Papa... qui era concedida pelo Papa ou pelo rei... mais fala também qui algumas universidades elas... ela não pedia essa carta...elas abriam sem tê essa carta... só qui o quê qui acontecia? Ela funcionava normalmente... só qui ela não tinha o mesm/ ((final da fita do lado A. O lado B começa com outro assunto e outra aluna fazendo sua exposição))

ALU: “os colégios se originavam de/ do apoio para os estudantes pobres... o colégio de Sorbônia”... é assim que fala Professora?

PROF: ((a professora faz uma pergunta inint.))... anrã!

ALU: “foi um dos colégios mais antigos... fundado em Paris pelo capelão de São Luis... Roberto Sorbon... em mil duzentos e cinqüenta e sete... para o estudantes sem recursos... qui desejavam estudar teologia”... má/ era assim... essa iscola ela foi fundada em Paris porque... visando os alunos qui quíriam istudá teologia mais num tinham condiçõe de pagá uma universidade cara... “mais tarde esse colégio se tornou faculdade de teologia e de cultura superior qui anexa a universidade de Paris... os graus universitários era/ eram o bacharelado... a licença e o doutorado...

PROF: tão vendo? Tinha doutor ((risos))

ALU: o bacharelado era conferido aos que venciam a primeira etapa dos estudos universitários/

PROF: e certamente qual era o tipo de (inint)? e certamente eram os filhos de quê? (inint)

compravam o título de nobreza... (inint)... aí mais... mais importante hierarquicamente ahã... (inint) ahã... duque... conde... BARÃO já era mais importante... visconde

ALU: “o candidato a esse grau entrava para a universidade com treze ou catorze anos de idade... e aí permanecia sob a direção de um mestre qui se tornava responsável por sua conduta e por seu trabalho... treis a sete anos era intão consagrados ao estudo de gramática... da retórica e da dialética... quando se tornavam capazes de definir as palavras e de determinar os sentidos das frases... os estudantes eram julgados aptos para enfrentar os exames de bacharelado... ((outra aluna tossindo)) vencida essa fase... o bacharel proseguia em (inint) cabendo lhe ainda a tarefa de explicar aos estudantes mais jovens algumas passagens do orga/ organon”... com’ é qui fala? “nos primeiros tempos... a licença nada mais representava do que uma permissão para ensinar” ... como hoje em dia tamém... né? “considerada pelo calendário de cada grau... mais tarde transformou – se no segundo grau universitário... o exame para a conquista desse grau consistia na explicação de trechos escolhidos... realizados de acordo com a técnica dos grandes mestres... o licen/ o licen/ o licenciado tornava – se mestre de artes... logo depois que tomava posse de sua cadeira e pronunciava seu discurso inaugural

PROF: quem controlava esse (inint)?

ALU: não sei

PROF: a igreja

ALU: ah... é mesmo me perdi aqui... “quanto ao doutorado... era concedido aos mestres que liam publicamente o livro das sentenças de Pedro Lombardo... mais tarde esse grau foi conferido somente aos mestres qui defendiam uma tese perante a universidade”... aí agora vô fazê tipo uma conclusão sobre o período iscolástico... “em primeiro lugar o movimento iscolástico teve proporções imensas... influência nos istudos foi ixtraordinária... as iscolas primárias se multiplicaram a ponto de cada vila ter uma... as iscola episcopais e monásticas atingiram alto grau de prosperidade... enfim... (inin) e princípios iscolásticos qui foram fundadas e regidas as primeiras universidades... a iscolástica preparou o mundo para a renascença... quando esta chegou encontrou o mundo p’ reparado para receber universidades... bibliotecas eruditas... sociedade e doutos... iscolas secundárias e primárias... a renascença apenas ampliou”/ quando ela chegou ela só se ampliou e aperfeiçoou... acabô

PROF: ((parte inint.)) é... o Renascimento foi no século quinze (inint) ele consolida... século quinze (inint) consolida no século dizesseis (inint)... ideal de RETOMADA dos valores da da da da cultura dos greco – romanos... humanismo... do homem no centro do mundo... antropocentrismo EM oposição ao teocentrismo medieval... ceis vêem o teocentrismo também uma forma de de (inint)?

ALU: não (inint)

PROF: mhm?

ALU: (inint)

PROF: (inint) na medida em qui ela é representativa... porque eu já dei pra voçeis um (inint)... ela é uma instituição representativa... e no mundo o caráter dela é ispiritual... o caráter dela é político... o poder dela/

ALU: político e econômico

PROF: político e econômico... com certeza... alias ela também inclusive (inint) econômico (inint) em função da da cobrança de (inint) e da cobrança de impostos também... né? esses impostos... boa parte deles é:: (inint)... é um... é um sistema também jurídico... (inint) juridicamente... ((grande parte inint.)) na época não chamava dízimo... na época um dos tributos se chamava ahã... um dos tributos qui era obrigação dos servos para com seu senhor dentro do feudo se chamava (inint)

ALU: ((pergunta inint.))

PROF: é... vem do quê?

ALU: (inint)

PROF: com'ê qui chama a a a a basílica?

ALU: São Pedro ((resposta de vários alunos))

PROF: ahã (inint)... foi ((risos)) na época... foi... não ixatamente nessa/... na época da reforma protestante a a razão da ruptura do Lutero com a igreja foi ahã... o (inint) o Papa (inint) ter apertado na cobrança de impostos pra construção da basílica de São Pedro... mais durante todo período medieval ahã... um dos tributos dado a igreja era o (de São Pedro) e pagava... pagava... os servos pagavam... os senhores pagavam... enfim... era cobrado de toda sociedade (inint) ((parte inint.))

ALU: (inint)

PROF: ((parte inint.)) ... agora indulgências... é claro qui elas se voltavam pra uma classe mais (inint) num certo sentido melhor... (inint) ((alunos e professora falam simultaneamente))

ALU: (inint)... as igrejas foram construídas por/ pelas pessoas (inint) da época... cada um construiu uma... em Ouro Petro todo lugar cê passa... cê olha cê vê uma igreja... e lá foi assim... cada um queria construir uma igreja mais bonita... mais chique... pra prová seu poder aquisitivo ((falas simultâneas inint.))

PROF: (inint) da mineração... né?

ALU: e a igreja vai ganhando cum isso/

PROF: (inint) isso aí sempre foi uma coisa presente... é:: nessa época... é:: digamos assim qui esse qui esse qui esse... essa política qui se tá falando... o poder econômico... e esse poder aquisitivo(inint)... não se esqueçam qui na sociedade feudal... quem determinava os (inint) da sociedade feudal era a igreja... né? da sociedade feudal estavam excluídos os judeus e os hereges... quem eram os hereges? O quê qui é herege? herege... eu vô dizê pra voçeis... é aquele que escolhe... mais nessa época passou a ser aquele qui DEfende ou sustenta doutrina contrária ((aluna tossindo)) a da igreja... isso é herege era o herege...era esse qui ia pros tribunais da Santa Inquisição da igreja... qui eu já falei pra voçeis (inint)... né? qui tinha o poder de julgá – los considerados hereges (inint) alias quem é qui são aí apostasia... né? quê qui é apostasia? Abandono da fé católica... isso vai sê reiterado sobretudo na Contra – Reforma... vai sê Contra – Reforma Protestante... e os protestantes foram aqueles qui abandonaram... o quê? a igreja (inint)... intão é ali qui a igreja instituiu o crime da apostasia... abandono da fé católica... ou seja se você era católico e deixa de ser... a igreja passa a ter o direito de julgá – lo

ALU: nessa época da iscolástica (inint)... sê protestante na época... nessa época? não né?

PROF: eu acho qui foi antes do século treze

ALU: outra coisa... nessa o/ a língua predominante era o franceis... né?

PROF: passô a sê (inint) quando:: quando o franceis (inint) em função das instituições criadas no país... né? qui primeiro era o latim

ALU: latim

ALU: (inint) características gerais... né? feudalismo e a educação... a educação feudal reinstituiu um sistema educativo... feudalismo... qui (inint) pela religião cristã... qui foi a educação leiga... qui na Idade Média se desenvolveu paralelamente com a educação escolástica... exercendo papel importante... como fator de disciplina (inint) ((parte inint.)) para a formação religiosa... sua estrutura e seu (inint) se baseou no feudalismo... regime político e social... (inint) da propriedade pela divisão da terra... pelo enfraquecimento da soberania... pela divisão da (inint)... o regime feudal/

PROF: o enfraquecimento da soberania... de quem?

ALU: do:: do Estado... né? (inint)... o regime feudal consistia decididamente (inint) e:: (inint) ((professora e aluna falam simultaneamente, não sendo possível transcrever)) VAZALO... vassalo... né?

PROF: vassalo

ALU: isso... vassalo... qui dependia do senhor feudal/

PROF: quem era o vassalo?

ALU: o servo

PROF: (inint)... agora Juliana só chama a atenção de uma coisa... perceberam qui qui qui esse (sistema) de governo é impressão religiosa (inint) da igreja (inint) instituindo universidades... qué dizê... a igreja presente aí... Paralelamente a essa educação religiosa... (inint) a quem não é religioso... cê tem a educação leiga... (inint)... né? mais... é da mesma época... certo?

ALU: (inint)... e com isso a propriedade de terra concedida continua a pertencer ao suserano... apenas o (inint) passa a VAZALO/

PROF: VASSALO... num é Z... ((risos))

ALU: (inint) desse sistema (inint)/

PROF: SU – serano... qui era quem? o senhor... vassalo qui era o:: servo... quem trabalhava?

ALU: servo

PROF: UM::RUM... por isso qui a gente fala... qui são as relações caracterizadas desse período de suserania e vassalagem... vassalagem diz respeito à subserviência... diz respeito à obediência... né? tanto qui pra se torná/ pra entrá no feudo... tinha inclusive um juramento de obediência... a obediência era prestada ao senhor... (inint) ((aluna tossindo)) a obediência era prestada a:: a igreja também (inint)... três juramentos... ao senhor... a igreja... e ao (inint)... tinha qui se prestá os três... essas relações... a vassalagem era de subserviência...

ALU: ((aluna faz uma pergunta ou um comentário inint.))

PROF: o império/ cê qué dizê... o o império não... vamo mudá a palavra? o (Estado)... o poder centralizado/

ALU: intão... o poder [centralizado

PROF: [isso

ALU: [(inint) com a burguesia/

PROF: ixatamente

ALU: (inint)

PROF: ixatamente... quê qui eram os burgos?

ALU: os burgos eram tipo os mercenas.. né?

PROF: não... eram vilarejos por onde (inin) ((falas simultâneas inint.))... NÃO... eram pequenos vilarejos pra onde mercadores e os (inint) comércios se mudavam... (inint)... aí num é império Fernanda... aí é... cê qué se referi ao Estado... propriamente constituído... ao poder político centralizado... em oposição ao período feudal... e essa centralização do poder só vai ser possível com a ascensão da burguesia mercantil comercial e:: vai (inint) ao poder político por quê? Interessada em defender seus próprios interesses.... contra os interesses da nobreza feudal... é por isso qui voceis vêm me dizê qui é essa burguesia qui vai empreender a transformação da ordem feudal ahã... a centralização do poder político interessava a ela... o Estado vai passar a ter o (inint) de de explorações comerciais... um tipo de de concessão é:: pela qual a burguesia vai se interessá...

ALU: ((pergunta inint))

PROF: não... não... a produção de subsistência foi característica do feudalismo... ausência de moeda/

ALU: ((comentário da aluna inint.))

PROF: não não não não... isso alega (inint) ela acontece no qui as meninas... é:: num sei se já se referiram... mais acho qui não... ela acontece a partir das cruzadas... as expedições religiosas controladas pela... é:: pela igreja... juntamente com os senhores feudais... qui vão é:: elas tinham o objetivo religioso teoricamente... eles vão parti para conquista de regiões... mais na verdade o objetivo é econômico... else controlavam as... eles devastavam a as... regiões por onde eles eles passavam... se apropriavam dos bens dos vencidos e:: por isso é:: o mar mediterrâneo vai sê deslocado... vai acontecer o reaquecimento do comércio... aí é que acontece a ascensão da burguesia comercial... que vai se veicular a um tipo de política econômica chamada mercantilismo... esse vai sê o Estado Moderno... o Estado Moderno Qui seria depois (inint)... ele não é (inint) Estado... é o poder centralizado... diferente da ordem feudal... cuja característica maior é essa difusão... esse policentrismo... essa difusão (inint) ((professora faz uma pergunta inint., e as alunas respondem de forma inint também.))... vários centros de poder... né? quais eram os centros (inint)? (inint) era o ...?

ALU: quais eram?

PROF: quais eram os centros de poder?

ALU: a igreja/

PROF: não não não... policentrismo significa a difusão... a difusão desses poderes... POLI – centrismo... ahã... porque o poder/ nós não falamos do conceito de feudalismo? O poder nesse período... o poder político está na mão de quem? Dos senhores feudais... por isso que a gente pode falá de policentrismo... por quê? ahã... justamente porque esse poder vai está difuso... concentrado nas mãos de quem? dos senhores feudais... ao contrário do período que a Fernanda se referiu.... aqui você vai tê um processo/ obrigada Fábio... (inint) brigada.../ aqui você vai tê um processo... aqui no Estado moderno você vai tê um processo de centralização do poder... ali num tem mais o policentrismo... (inint) esses vários centros eram os feudos

ALU: tá... mais aí no meio desses centros qui surgiram os burgos?

PROF: não... não... não os burgos... ((discussão entre os alunos))... os comerciantes queriam inclusive se (inint)... tornando – se livres inclusive dessa relação com os senhores feudais... eles chegaram inclusive a fundar cidades... livres da influência (feudal) e livres da influência da igreja... (inint) são cidades livres... porque vejam... nessa época junto do policentrismo praticado e defendido pela igreja... (inint) uma série de valores qui a burguesia num... num gostava não... (inint) coisas por exemplo... ahã (inint)... qual o objetivo da burguesia mercantil comercial? é o lucro... acumulação... intão ESSAS teorias da da da/ do

policentrismo pregada pela igreja... (inint) num eram... num eram teorias qui agradavam a a a burguesia comercial (inint) os burgos eram livres... (inint) serão Livres da influência senhorial... e serão livres da influência da igreja... POLIcentrismo é a forma como se organizou o poder político nesse período... qué dizê... dividido em vários... vários feudos... né?

ALU: ((exposição oral pouco inteligível com duração aproximada de 2 min.))

PROF: não... (inint)

ALU: (inint)

PROF: a cavalaria... ela tmbém... era patrocinada... (inint)... e os cavaleiros... eles eram (inint)... em?

ALU: (inint)

PROF: ((parte inint.))... tipo militaristas... de defesa daquilo... de defesa (inint) do feudo (inint)... as cruzadas vão sê um grande evento político... as expedições eram patrocinadas ahã... por ela... igreja... e patrocinadas pelos senhores feudais... também... aí nas cruzadas (inint)... é aí Fernanda que surgem (inint)... e nesse período um movimento chamado (inint)... qui liberava os trabalhadores do feudo no dia do pagamento... uma veiz (inint) e (inint)... é aí qui eles começam a tê a visão de uma outra classe qui não era a do senhor feudal... (inint)... ((aluna tossindo))... (inint)... quando o poder é? Centralizado... concentrado nas mãos dos... ((acaba a fita do lado B))

EF-AP-H02**Informante: professora, graduada em História, mestranda em educação, 34 anos****Data: 30/05/2003**

PROF: eh esse conhecimento a respeito do do do positivismo e do MARxismo e sua relação co'a história ... eh voçeis vão precisar dessa informação durante TOdo o curso ... foi por isso que'u chamei a atenÇÃO da IMportância da importância dessas aulas eh para voçeis ... tá? / enTÃO vão começá ... / Olha só ... o que ficô (inint.) conhecido como marxismo na REalidade É o conjunto das idéias e das obras elaboradas ... né? por filósofos ... sociólogos ... economistas ((ruído)) / a obra de Marx ... ela .../ você num consegue separá o Marx sociólogo ... filósofo ... economista .../ BEM ... então vamo lá ... / o quê que ceis coNHEcem aí do do Marx? "O Capital" é a GRANde obra de Marx ... né? mais o quê ? vulgarmente aí ... né? quando a gente fala em Karl Marx qualquer LEIgo já vai pensá logo na Teoria socialista ou no comunismo ... isto é uma Parte da obra de Marx ... no nosso caso específico ... agora nesse PRImero contato co'a produção de Marx NEM tanto nós vamo notá nele a concepção socialista ... tá? ...aqui para nós é o quê ? o quê que nós estudamos em introdução? o quê que nós tamos estudando aqui a todo momento? a história da História ... História como ciência ... / então o quê que vai nos importá aqui? COmo Marx interpretô ... TEorizô essa sociedade .../ na aula passada nós vimos o quê ? o quê que nós vimos na aula passada? positiVISmo ... positivismo tem uma concepção o quê? sociedade ... de homem de história ... num é isso ? agora nós vamos vê ... / então nós vimos COmo (inint.) sociedade homem e história ... hoje nós vamos vê como Marx idealizou sociedade homem e história ... / é isso que nós vamos vê ... como é a hitória escrita na antigüidade ... como a história foi escrita na Idade Média ... como foi escrita na sociedade moderna ... E COmo foi escrita no século dezenove ... porque no SÉculo dezenove é que'a história passô a sê ciÊncia ... né? a história num é mais mito ... né? a história não tá mais ligada à filosofia ... no século dezenove a história é uma ... ciência ... / uma ciência que foi influenciada ... a sua iscrita foi influenciada pelos pelos ideais da dos positivistas ... né? isso fez com que (inint.) um tipo de história ... / uma história eh no qual eh baseada na sucessão cronológica marcada pela causa-efeito ... como TANTos acontecimentos dos grandes homens ... né? então a sociedade positivista ... ela é ela é CRONológica ... né? ela é marcada pela cronologia ... pelos fatos que envolvem os grandes homens nessa ordem seqüencial de causa-efeito ... / e COmo é o fim da história? Ou seja ... o sentido da história para os positivistas? a história caminha em QUE direção? Qual a direção da história? prá eles a história vai sempre caminhá ... / a sociedade caminha para o PROgresso independente da ação (inint.) da história ? prá eles a história sempre vai camiNHÁ ... / a sociedade caminha para o PROgresso independente da ação (inint.) ... essa é a lei que rege a sociedade ... e a história ... é que a sociedade CAMinha inevitavelmente para o progresso ... da ação humana ... / bem ... enTÃO vamo lá ... / pro conhecimento se tranformá em ciência ela vai tê um método ... mais antes de tê um método precisa de tê um um objeto... então TOda ciência tem um objeto um método ... / a história precisava de um objeto ... que para eles é conhecimento do passado humano ... precisava de um método prá transformá aquele conhecimento EM científico ... então o quê August tinha feito ? TINha TRAZido o método das ciências naturais para as ciências sociais ... daí a história como a ciência social vai também se apropriá desse método ... / num é isso ? bem ... no PRÓprio século dezenove em que Comte traz esses métodos das ciências naturais para as ciências sociais ... Marx tá escrevendo ... e ele traiz uma OUtra explicação para a realidade humana ... né ? / então vamos começá ((tosse de aluno)) ... qual que é o aspecto que eles tinham então no século dezenove parase EXplicar o desenvolvimento da sociedade ... HAVia

a tese que imperava ... né ? durante MUIto tempo ... DESde as concepções mitológicas da história ... as concepções medievais e até muitas sociedades hoje ainda usam o quê? que as sociedades elas avançam ô declinam em função da vontade de Deus ... tá faltano chuva prá prá plantação o quê que nós vamo fazê ? uma DANça da chuva ... né ? prá podê chuvê e então salvá a lavora ... Num é isso ? então essa essa obsessão da sociedade ela é sempre vista aí entre nós ... então as explicações de que a vida em sociedade ela é obra da vontade de Deus ... / bem ... durante a Idade Média nós vão tê a filosofia ... mais ele vai vai se utilizá da escolástica prá ixplicá o mundo ... o quê era a escolástica ? ... a tentativa de uní a fé co'a razão ... tão lembrado disso ? / então da Bíblia sai toda a explicação para a vida social e a vida na terra ... lembra disso ? onde nós temos POvos que acreditam que'a VIda social ô a vida natural é fruto da vontade de Deus ... ainda existem povos que acreditam nisso ... / mum é assim ? ...

então qué dizê ... em tese rompemos cum esta visão no século dezenove ... quando surgiu a ciência ... mais na realidade essas formas existem ... / em tese nós vivemos co'a explicação científica ... / então há a explicação do desenvolvimento social que é o quê ? fruto e obra da vontade de Deus ... / no século dezenove há / surge uma concepção que também pretendia explicá esse disenvolvimento na sociedade que é o famoso determinismo geográfico ... /alguém já ouviu falá em determinismo geográfico ? é a teoria que diz o quê ? que o homem é FRUto do MEIO físico e natural que ele vive ... isso (inint.) / enTÃO o quê dizia essa concepção? que nós sabemos ... aí você vai tê que lembrá das aulas de geografia ... que o sol incide na terra não co'a mesma intensidade ... num é isso ? NOS pólos o sol incide com freqüência menor ... é freqüência ? não ... co'a uma ... com intensidade MENor do que na faixa do Equador ... num é isso ? ENTão o quê que diz os deterministas ? POR isso que nos pólos ... as região mais próxima dos pólos tende o clima sê mais FRIO ...as árvores são em forma de cone ... porque a incidência do raio solar ... / deixa eu desenhá prá voceis no quadro ... / os raios solares vão incidí com menos intensidade nos pólos e cum mais intensidade na região do Equador ... / ENTão como a incidência é menor sigundo esses representantes ... as árvores teriam então forma de cone ... aqui na região do Equador as árvores já têm suas formas aBERTas pelo sol ... incide diretamente ... / então logo naquela região o povo é mais claro ... os olhos são mais claros ... os cabelos são mais finos ... por que? a incidência do raio solar é menor ... / já na região do Equador as pessoas têm a pele mais firme ... são mais morenas ... né? ENTão ... a vegetação ... tudo é diferente em função dessa dessa intensidade com que o raio solar incide sobre a Terra ... incide não sobre a Terra ... / BEM mais aí vem a OUtra parte ... sigundo essa concepção ... o povo das regiões mais frias ... que são mais brancos ... são mais IN-teligentes ... mais hábeis ... né ? ... eles conseguiram disinvolvê a TÉCnica ... já os homens que vivem na região quente ... eles são (inint.) são menos inteligentes ... são priguiçoso .../ porque o calor provoca a indolência ... né? então já sabe prá que essa tese serviu ... essa tese foi a justificativa prá dominação imperialista... a Europa dominá a África a Ásia E a América ... né? por que ? porque eles são exportadores das civilizações do progresso ... da TÉCnica ... e nós? que somos o povo do clima quente ... né? ... nós precisamos sê quase que (inint.) que tem essa inteligência superior ... tá? / ENTão esse é o desdobramento dessa concepção determinista geográfica ... / BEM ... durante o século dezenove essa concepção de que o MEIO é que faz o homem ela eh imperô ... impera até hoje ... / BEM ... há outras concepções ... né? que é essa que acredita em que existem pessoas que têm uma estrela ... são Iluminadas ... e que elas mudam a história ... né? ... então ... Getúlio Vargas (inint.) / é aquela concepção de que um povo faiz seu apogeu ou seu declínio por causa de uma pessoa ... / ENTão a HISTória é fruto vontade e personalidade ... seja o general Napoleão ... né? ... seja a rainha Vitória ... então acredita que toda um asociedade é movimentada á estruturada a partir de uma figura ((tosse de um aluno))... / isso não explica o disenvolvimento da sociedade ... o quê que explica então a

sociedade? porque todo ser humano enquanto sua existência biológica necessita ... TODO ser humano ... nós aqui são seres humanos BIológicos ... sociológicos ... psicológicos ... num é isso ? / mas enquanto seres biológicos o quê que nós precisamos? ... nós precisamos de alimentação vestuário casa ... se não enquanto espécie nós não vamos sobreviver ... se a gente não se alimentará ... se a gente não se aquecer ... se a gente não se abrigar ... nós vamos morrer ... / ENTÃO cadê a sociedade ? ... cadê a espécie humana ? ... / então o quê todo ser humano necessita para sobreviver ?... de BENS materiais ... que bens são esses? ... alimentação ... vestuário ... tá ? COMO que os seres humanos fazem para conseguir esses bens materiais? ... através do TRAbalho ... / então a categoria CENTral de (inint.) é a categoria do trabalho ... / por que a categoria do trabalho? ... porque pelo trabalho nós CONsiguimos as coisas que nós precisamos prá sobreviver ... o trabalho é o elo que existe para todos os homens da história ... independente se de hoje ou se de cinco mil ... trinta mil anos atrás ... TODO ser humano precisa trabalhar para sobreviver ... / então essa é a essência do ser humano ... / ENTÃO olha o título ... agora vamos compreender o título “Produção de Riqueza material” ... a base da vida social... / então vamos lá ... a base da sociedade ... então as pessoas VIVem em sociedade ... elas convivem em grupo ... né? ... prá que ? qual o objetivo segundo a concepção marxista ? PA-RA produzir riqueza aqui? São os bens materiais ... são as necessidades ... os seres humanos sempre precisaram de dinheiro ? não... trocava-se produzia-se ... então o ser humano ele precisava de bens materiais ... esses bens materiais constituem a riqueza material de uma dada sociedade ... riqueza num é dinheiro ... dinheiro é moeda é meio de troca ... prá uma sociedade que a coisa tem um preço ... o quê que é preço ? medida MONetária de valor ... preço é expressão monetária de valor ... todo produto tem um valor ... o preço é uma expressão monetária de valor ... que dizê ... é aquele valor em moeda ... para a sociedade que tem moeda ... agora todas as sociedades da história TINham moeda? / então a moeda em si não pode ser considerada riqueza ... né ? ainda mais na nossa sociedade ... por quê ? porque o papel moeda não tem o valor final do que ela representa ... tá? / então cuidado com isso ... depois a gente vai estudar isso aí ... mais prá frente indicando essas diferenças ... / a produção e a reprodução da vida real ... se localiza onde? na BASE econômica ... então dentro do marxismo a categoria fundamental é a PROdução ... por quê ? porque eu tô falando de TRAbalho / então a vida a nossa vida enquanto espécie ela é produzida ... né? foi produzida ... nós nascemos e temos que continuar vivendo ... todas as vezes que eu falo assim “produção e reprodução da vida real” eh continuar vivo ... prá continuar vivo nós temos que alimentá (inint.) ... vestir ... isso nós vamos fazer aonde ? ... na base econômica ... / ENTÃO o quê que é o MA-terialismo histórico ? o amor ao materialismo histórico que vai explicar/ eh eh dá a concepção de da organização da sociedade e de como a história ela caminha ... né? / então ... bem...os homens para obter bens materiais encontram então o processo de produção ... né? o processo de produção envolve o trabalho humano ... os meios de trabalho e os objetos de trabalho ... ENTÃO o quê que é o meio de trabalho? máquina ... equipamento ... a terra ... os prédios ... / o quê que são os objetos de trabalho ? é a matéria-prima ... então ... máquina ... equipamento ... prego ... / então o homem primitivo ... o quê seria os meios de trabalho dele? o meio de trabalho ... trabalha sozinho ? a enxada trabalha sozinho? o arco e a flecha caçam sozinho ? precisa de quê ? DO homem ... / então é uma força de trabalho ... a força de trabalho é uma qualidade hu-MA-na ... por quê ? a força de trabalho ela é uma capacidade FÍSica E intelectual que o homem (inint.) ... aí vocês vão perguntar “ há como dividir a força de trabalho? ora usa a física ... ora usa a intelectual?” NÃO ... só os seres humanos têm a força de trabalho ... por quê ? ... porque essa é a nossa diferença ... se você perguntar prá um marxista qual a diferença entre os homens e os animais ... eles vão responder que os homens trabalham ... que é a capacidade física e intelectual que o homem contruiu prá trabalhar ... se você perguntar prá um filósofo racionalista ele vai dizer que o que difere o homem do animal é a razão

... né? para o marxista foi o trabalho que criou o homem e não o homem que criou o trabalho... então por que essa máxima do marxismo? por que os seres humanos eles ... / vão colocá lá ... os PRIMATAS ... né? eles viviam inicialmente até se protegendo nas árvores ... né? só que num momento ele desceu da árvore ... foi começando a ficar em pé ereto ... daí ele de repente ele começou a ver que ele podia pegar um galho e ele começou a utilizar instrumentos ... na medida em que o homem foi utilizando as mãos para pegar galhos ... pedaços de ossos e usar aquilo como instrumento de trabalho ... ele cada vez mais vai ficando mais ereto ... mais articulando a mão com o pensamento ... mais o cérebro dele aumenta a capacidade ... mais ele se torna humano ... então até mesmo a linguagem segundo os marxistas foi criada para articular (inint.) ... cria a linguagem falada ... depois cria a linguagem escrita que é para contabilizar o excedente da produção ... então por isso que eles dizem que é o trabalho que cria o homem ... por quê? o homem vai evoluindo ... né? que é o termo próprio do século dezenove .../ o século dezenove é toda produção científica é marcada pelo darwinismo ... então essa questão da evolução estava presente ... TODAS as concepções científicas são (inint.) pelas ideias evolucionistas ... o próprio Marx.../ agora esse conceito aqui ... FORÇA PRODUTIVA ... ele vai vai ser complicadinho de entender ... eu vou simplificá bem para vocês entenderem esse conceito ... então olha só ... os homens no processo de produção ... né? os homens precisam de sobreviver ... né? para isso se reúnem no processo de produção que eles vão utilizar o quê? os meios de produção e sua força de trabalho ... esse processo produtivo ((conversa de vários alunos)) ... a força produtiva é o meio de produção mais a força de trabalho ... mais o quê que é essa força produtiva verdadeiramente? ... é muito mais a relação desse trabalhador que tem a força produtiva com o meio de produção ... como assim ... né? que relação é essa? ... os homens num processo produtivo eles sempre vão DENTRO da necessidade aperfeiçoar os seus meios de produção ... entenderam? / vamos ver as relações SOCIAIS de PRODUÇÃO ... então vamos lá ... o quê que é os proprietários dos meios de produção e os produtores diretos? o proprietário é o dono da matéria-prima ... das máquinas e o produtor direto é aquele que trabalha na terra e trabalha nas máquinas ... né? ENTÃO a partir disso/ de como é essa propriedade da produção ... nós vamos ter relações sociais de cooperação ou de exploração ... / então... olha só ... as relações sociais de produção elas podem ser de vários tipos ... a do trabalhador assalariado a do trabalhador-proprietário ... escravos ... servos e trabalhadores assalariados que é o nosso caso / só para terminar ... então entenderam as relações sociais de produção? / o MODO de produção ... o quê que é o modo de produção? quando você junta forças produtivas ... você vai ter uma estrutura própria uma ESTRUTURA organizada que a gente chama de modo de produção

EF-AP-H03

Informante: professora, graduada em História, mestranda em educação, 34 anos.

Data: 04/06/2003

PROF.: porque no século dezenove pretendia se transformá em um (inint.) ... olha só ... o que vulgarmente vulgarmente nos transformô ... a gente considera história eh:: um contar desses acontecimentos ... num é isso? os acontecimentos que:: que passaram ... né? e que são contados ... num primeiro momento ... a humanidade CONtôu esses acontecimentos de FORma oral porque não existia escrita ... COmo se chamava essa forma de contá história? ... explicá a realidade? MI-TO ... o mito então foi a PRImera tentativa ... PRImera tentativa nossa seres humanos de explicar a REAlidade ... parece que existe uma coisa que é natural do ser humano ... é a sua necessidade DE:: explicação ... eu acho que o que nos torna humanos é essa necessidade de explicação ... nós precisamos de explicação comum ... né? ... então a primera forma de (inint.) de grupos humanos ... / então o mito ... o quê que é o mito? o mito misturava fatos reais com coisas fantasiosas ... né? a Bíblia é o exemplo ... gênese ... né? ... quando conta o paraíso ... né? ... Deus criô o céu Deus criô os animais ...né? EXplicano como foi criada para o povo hebreu ... que depois virô um livro prá todos nós ... mais o gênese é o quê? um mito de criação do mundo... do homem ... da mulher ... das terras ... das plantações ... dos animais PAra os hebreus ... a característica dele ... além de misturá fatos com explicações mágicas e fantasiosas o mito tem a sua eh:: manifestação através da tradição (inint.) ou seja o mito é passado de geração em geração porque são povos que ainda não dominam a:: escrita ... foi essa a primera forma de contá a história ...BEM a Grécia como todo mundo sabe é o berço da cultura O-cidental ... e hoje já têm pesquisas e e e teses que dizem o quê? que os gregos também num foram tão originais ... eles conseguiram sim fazê uma síntese do conhecimento ... mais porque também foram influenciados por povos do oriente da:: de outras regiões ... então a síntese do conhecimento (inint.) mais que que esse conhecimento num surgiu só deles ... né? não que seja importante isso ... né? o:: existe um teórico da questão da técnica que diz que o importante é a (inint.) cê pode até inventá ... mais cê tem que pensá ... o quê que é pensá ? é exatamente você / já existe por exemplo eh:: existe um FOgo ... né? / o fogo vira fugão ... é a técnica do fogo ... qué dizê ... é você ampliá a técnica ... isso que é imporTANTE é você não só eh :: inventá ... você num inventô ... você pegô aquela tecnologia emprestada e ampliô ... criô coisas novas cum ela ... isso é importante ... é a técnica de GERá OUtras técnicas ... entenderam ? / então veio a filosofia ... junto co'a filosofia veio a história MAIS ou menos parecida cum que'a gente conhece hoje ...(inint.) vou contá a batalha de (inint.) como ela exatamente aconteceu ... então eles começaram a se preocupar cum detalhes ... né? ... AS:: guerras eh:: essa preocupação de estar PRÓximo da REAlidade ... né? / aí teve um OU-tro grande problema ... o quê é a RE-a-lidade ? / é disso que a ciência se preocupa ... o quê que é real? é aí que a cabeça COmeça embolá ... / dexa eu fazê aqui (inint.) ... / nós sabemos que'a Europa depois ... né ... da queda do Império Romano 476d.C eh:: misturou-se os costumes ... eh:: romanos cum costumes bárbaros ... os chamados bárbaros ... PREconceituosamente bárbaros ... eh:: MAS a gente sabe que num foi só essa mistura de costumes que imperô ... o que imperÔ definitivamente foi os dogmas da Igreja ... num é isso ? ... que reinô SOberana sobre a longa noite de mil anos que foi a Idade Média ... até o termo "longa noite de mil anos" É preconceituoso ... tá chamano a Idade Média de NOI-te de escuridão... de trevas ... né? então por que chamá a a Idade Média de trevas? por que os teóricos da burguesia chamam a Idade Média de trevas? PORque eles dizem que a I-greja imperô e que a HISTória e a explicação para a sociedade era TE-O-lógica ... foi um período de ignorância prá humanidade ... não houve florescimento ... é uma

mentira ... pois se nós temos o Renascimento TOdo ... eh:: a expansão intelectual ... né? em sentido de modernidade graças à Idade Média e até mesmo à Igreja ter guardado TOdo aquele conhecimento da Grécia ... todo aquele acervo cultural ... né? / mais a história durante a Idade Média foi uma história fantasiosa ... por quê que teve a praga ? Deus quis ... foi a fé/ foi uma praga de Deus contra o (inint.) da Europa ... né? TUdo era explicado mediante a Bíblia ... durante esse período houve eh:: o que a gente chama da:: formação da escola filosófica da chamada Escolástica que era uma TENtativa de misturá fé com razão ... então as explicações eram RAcionais porém iluminadas pela fé via interpretação dos textos bíblicos ... aí isso é a escolástica ... o método de trabalho ... né... racional com textos bíblicos ... aí nós temos eh:: a o período aí de:: dois GRANdes pensadores da Igreja ... né? Santo Agostinho e São Tomás de Aquino ... ? ... isso é muito importante ... por quê ? ah:: o Brasil colonial que nós vimos BAStante nas nossas últimas aulas ... num é isso? a gente tem influência desse desse PENsamento MEdieval ... dessa concepção de mundo e de história que os portugueses trazem aqui pro Brasil ... né? / nós vimos aqui nos primeiros séculos de colonização o mito do sebastianismo como teve presente também no Brasil Colonial ... então isso foi trazido aqui pro Brasil ... esse ideal de de explicação da realidade da sociedade ... né? / BEM... EIS que vem então a famosa modernidade ... um conceito controverso complexo é o de modernidade ... então voçeis num podem saí da faculdade ouvindo falá em moderno e pensá em Idade Moderna ô então MODerno no sentido de novo ... avançado ... / MO-DER- nidade ... o quê que é modernidade ? a modernidade na realidade constitui a construção de um NOvo ideal de civilização é o ideal da civilização BURguesa capitalista ... então isso PRESsupõe NOvas idéias e práticas políticas ... econômicas e sociais ... e é claro que tá imbutido nisso tudo ... a Europa .../ então o período que a gente chama de de período moderno ... é o período em que essas concepções tão sendo gesTADAS ... as mudanças tão sendo gestadas ... / quando a mudança COMeça é o ponta-pé inicial para a construção da modernidade ... do conceito que a gente chama de modernidade ... é o RE-nascimento ... / o Renascimento é o primeiro momento da:: da GEStação ... disso que a gente chama hoje de modernidade ... o Renascimento seria uma renovação na pintura ... na escultura ... na literatura e na ciência ... / BEM Renascimento por quê ? ... o quê que eles consideram que foi a Idade Média? as TREvas ... a MORte da cultura ... mais quando eles começam a usar .../ no período anterior a cultura morreu e agora está renascendo ... só que quando você diz que tá RENasceno e que o período anteriô provocô a morte ... você qué dizê que em algum momento a cultura nasceu ... num é isso? ... cê só renasce se você já tivê nascido e morrido ... e aí quando que a cultura nasceu ? na Antiguidade Clássica ... daí essa FORmação tão grega que todos nós ocidentais temos ... porque a modernidade é construída em cima de valores da Grécia clássica .../ então a cultura prá eles tinha nascido ... ali a cultura floresceu ... e na modernidade a cultura estaria renascida/ então que valores o renascimento vai trazê ? o HUmanismo ... o quê que é o humanismo? a gente fala no humanismo o tempo TO-do ... mais voçeis saberiam dizê o que foi o humanismo? é a valorização do ser humano ... é a razão ... mais como essa razão tá funcionando? a gente pode resumí numa frase que traduz melhor o que é o humanismo / o humanismo é a profunda crença no homem ... num homem que passa sê o agente da história ... entenderam ? humanismo é transformá o homem num agente da história ... por quê ? até então DEUS movia céus e terra e:: tudo era justificado por ele ... na verdade era isso ... DEUS era o centro EXplicativo ... então as coisas aconteciam porque Deus queria ... se acontecia porque Deus agia então a explicação estava em Deus ... né? ... ceis tão acompanhamo esse raciocínio ... / a partí do Renascimento o ser humano passa sê esse agente ou seja aquele que faz ... que é capaz de construir ... é capaz de modificar ... e por que que ele é capaz disso tudo? porque ele é dotado de:: razão ... então aí vem o marco prá construção da modernidade ... falô em modernidade ... falô em triunfo da:: razão ... /

RAção é a palavra-chave da modernidade ... / ENTão olha só ... o ser humano é aquele que possui razão ... a gente tem até umas metáforas ... num sei se é uma metáfora ... mais é uma síntese da do ideal cartesiano ... o quê que ele diz? ... por que que 'u sô humano? porque eu penso... e eles resgatam isso de Aristóteles ... o que que diferencia o homem do animal ? ... a razão ... então eles vão buscá em Aristóteles essa essa GRAnde característica que é o humano que é a razão para podê dizê que o homem ele age... ele muda ...ele constrói ele faz história ... voceis leram O PRÍNCIPE de Maquiavel? ... isso é uma leitura que não deve deixá de se fazê ... o quê que é orgia? é o príncipe ... em nome do Estado ele fazia tudo ... porque a famosa obra do príncipe misturava-se política ... ação do Estado cum uma ação do agente do Estado que tem fé ... TUdo ele embasava na fé cristã ... até as ações políticas de Estado ... tanto que aqui no Brasil colonial se monta o que 'a gente chama de CRISandade ... / Maquiavel rompe com essa visão ... é clara que num pegô o pensamento dele naquele momento ... num pegô porque era um pensamento que já tava eh:: marcano o tempo futuro ... / QUANdo eu falo em modernidade eu não tô me referino ao período moderno ... essa modernidade que é esse conceito maior ele começô a sê construído no período da história moderna ... / aí o quê que é a modernidade? ... já fiz a primera questão ... o quê que é a base dessa modernidade ? a idéia do triunfo da:: razão .../ vamo continuá a construí a modernidade ... esse conceito é importante porque quando a gente fô estudá a terceira geração de históricos na análise então TEM que sabê o que é a modernidade e o que é pós-modernidade ... se não cê num intende ... tá entendeno? / então vamo lá ... nós tamo caminhano bem... então olha só ... então voceis estudaram moderno (inint.) então começô a tê produção científica ... a ciência vai crescê nesse momento ... né? / então esse período da Idade Moderna vão surgí eh:: duas grandes contribuições para a ciência ... né? são os racionalistas e os empiristas ... é nesse período que o método científico nasce ... o quê que é o método científico ... é aquela que observa ... experimenta ... só depois conclui ... só o que foi testado e observado e experimentado pode sê verdade ... / nesse período vai surgir ... / mais o quê é o racionalismo ? ... o racionalismo parte da mesma história ... da dedução passa de princípios gerais ou de leis gerais para os fenômenos particulares .../ BEM ... o empçirismo é o oposto ... tem que partí da experiência concreta ... Newton vai trazê outra grande contribuição que:: está na cabeça das pessoas aí até HOje que está no filme Matrix... sigundo Newton as mesmas causas provocam os mesmos efeitos / o racionalismo parte da dedução ... o empirismo parte da INdução ... do particular pro geral ... então tem que prová / então vamo caminhá ... ao longo disso ... / é muita coisa / tem um livro gente ... chama-se O processo civilizador ... então o quê que esse livro vai mostrá ? como o processo de construção do Estado Nacional que é JUNto co' a construção da (inint.) vai construí o ideal civilizatório ... né? ... que ideal civilizatório é esse ? esse ideal civilizatório ... / isso tudo é concepção de modernidade ... tá? tudo tá dentro dessa dessa desse ideal de modernidade ... / então lembre-se que é o período do humanismo ... ENTão TUdo que envolve o ser humano vai tá sendo repensado ... / então... olha só ... o ser humano possui razão ele num é mais aquela coisa ignorante e bruta da Idade Média ... o ser humano moderno ele queria se distingüir do homem medieval ... né? então é um homem que queria sê polido ... / HÁ também a construção do masculino e do feminino ... entendeu? / e só ao longo do período vai sendo construído ... é um processo que num pára ... a:: o renascimento ...as cidades ... a burguesia traiz a idéia dos vestidos acinturados para as mulheres ... vai começá a surgí nesse período prá diferenciá o corpo feminino do masculino ... né? e voceis podem vê quanto mais foi passano os séculos mais foi distingüino o homem da mulher ... né? QUANto mais nos aproximamos do século vinte mais separano o masculino do que é feminino ... vão se tornando duas coisas COMpletamente distintas ... ao contrário do que está acontecendo hoje ... nós estamos fazeno novamente a mesma coisa ... então essa é uma dinâmica muito grande ... a sociedade ela constrói o TEM-po TOdo ... tá? / BEM ... então junto cum toda essa construção

científica ... né? ... a ciência tá caminhando ... o homem também fisicamente e emocionalmente tava mudando ... eles tão entendendo isso ? / não havia projeto ... nós tá construindo a modernidade ... né? / Então vamos lá ... Século dezenove / dezoito ... a ideia ... isso é a própria marca da modernidade ... podemos dizer que o momento triunfante que é o Iluminismo ... nasce a Nova Ordem com o Iluminismo ... o quê que o Iluminismo vai trazer ? ... o Iluminismo vai reafirmar e aprofundar os valores do Renascimento ... então a Razão ela assume de vez o trono que até então ela não tem / o Iluminismo traz a ideia de que a razão é o centro de tudo isso ... traz a ideia de que é preciso educar ... as pessoas têm que ler ... e vai trazer o Liberalismo ... o Liberalismo vai lutar ... lutar mesmo no sentido das revoluções ... aqui é a era das revoluções ... o liberalismo vai suscitar as revoluções ... né? / por quê ? ... é jogá a Velha Ordem e o Antigo Regime abaixo ... acabou com triunfo da monarquia ... da Igreja ... né? e trazer o quê? uma nova sociedade ... sociedade burguesa ... onde todos são iguais perante a lei ... não mais aquela sociedade de ordens ... né? ... mais uma sociedade onde todos são iguais ... todos são líderes e todos têm salários ... direitos naturais... né? / então a base da sociedade é a liberdade ... né? essa é a inovação trazida pelo Liberalismo ... as pessoas têm liberdade de expressão ... liberdade de escolha ... no plano político o quê que é o Liberalismo ? ... a luta contra a monarquia absoluta ... a proposta é a criação da monarquia constitucional ... ou os Estados Unidos que radicalizou e construiu uma nova era: / uma renovação do que é a república ... criando o cargo de presidente... o Liberalismo implantado nos Estados Unidos... / Então no plano econômico o quê que é o Liberalismo? ... é a liberdade de produção ... a liberdade de comércio ... parece que falar de liberdade de produção é esquisito ... mais os reis concediam monopólios pro seu grupo ... né? / Continuando ... direito à propriedade ... é você pode fazer (inint.) com a sua propriedade ... porque até então num era assim ... até então o direito à propriedade medieval ela não é o que a gente chama de privada ... ela é uma propriedade condicionada / então o quê que é a grande importância do Iluminismo ? trazer essa ideia do Homem e da razão como centro decisório e explicativo ... tá? ... o homem é razão ... / aí vem a ideia dada confusão que até na aula nós discutimos eh:: o Iluminismo e depois o positivismo ... / o Iluminismo ... exatamente o Iluminismo que traz a ideia da do progresso... por que que eles trazem a ideia do progresso ? ... o ser humano / então vamos lá ... o ser humano é dotado de razão ... a razão produz ciência ... ciência sinônimo de verdade Absoluta ... pra eles a ciência chegava à verdade absoluta ... então o homem detém razão ... a razão produz ciência ... e a ciência conduz o homem ao progresso ... entenderam ? essa é a Grande ideia trazida pelo Iluminismo ... / vamos continuar ... século dezenove ... aí nós vamos chegar no famoso positivismo ... / então vem lembrar o que é o positivismo / então pra ciência a razão é a capacidade humana que fez do homem aquele que produziu a ciência chegou / chega a verdade absoluta e isso conduz o progresso ... aí o capitalismo tem como característica dividir e fragmentar o trabalho ... isso eles já ouviram... / fragmentar o trabalho pra quê ? pra ter mais eficiência ... mais produtividade ... e isso vai acontecer também com os saberes ... então os saberes também vão ser parcelados ... fragmentados ... / então a gente lembra da famosa enciclopédia dos iluministas ... né? eles queriam fazer uma obra com todo o conhecimento ... / mais o capitalismo não ... o capitalismo acha o quê ? que quanto mais você fragmenta mais eficiência você traz ... num é isso ? / então o Saber foi fragmentado ... / chegou a hora das ciências humanas ... no século dezenove ... final do século dezenove ... foi um século de construção da Itália com a Alemanha ... história contemporânea ... né? a Itália e a Alemanha foram os dois últimos países a se formar ... vocês sabem por quê? a Alemanha formou-se a partir da Prússia ... / a Alemanha e a Itália foram onde as cidades medievais floresceram ... onde a riqueza dessa burguesia comercial foi muito Grande ... exatamente foi onde surgiu até o Renascimento ... num foi isso ? / então lá devido ao interesse e as necessidades diferentes / no caso da Alemanha dos vários príncipes / nesse projeto de

CONSTRUÇÃO da Alemanha havia a necessidade do nosso trabalho ... né? historiadores e geólogos ...você tem que construir um território e descobrir quem é o povo ... as culturas e tradições desse povo .../ COMO o século dezenove é o século da ciência a história vai virar uma ciência ... só que a história é um conhecimento HUMANO ... e aí como se faz? as ciências naturais já eram ciência ... a história num era considerada ciência ... como é que você vai observar o passado? então a história precisava de um método ... por quê? pra ser ciência tem que ter objetivo e tem que ter método ... a salvação vem do positivismo ... / BEM ... o que é o positivismo? ... August Comte vai criar uma doutrina e ao mesmo tempo uma concepção de ciência para as ciências sociais ... ele criou uma base epistemológica para as ciências humanas ... entenderam? / positivismo é uma construção de ciências humanas ou sociais ... / vamos lá ... o positivismo em sua configuração social típica está fundamentado no século (inint.) que estrutura num processo coerente e Operacional .../ a sociedade é regida por leis sociais ... isso é leis invariáveis ... independentes da ação e da vontade humana ... na área social reina a harmonia natural .../ então o que que tá dizendo aqui? Que assim como existe um lei geral para os seres vivos ... ele diz que a sociedade TAMBÉM é regida por leis naturais ... ou seja ... existe determinadas leis QUE determinam...

EF-AP-H04**Informante: professora, graduada em História, mestranda em Educação, 34 anos****Data:13/06/2003**

PROF.: (...) GENte não é de pesquisa ... não é de dupla ... não é de nada ... na verdade é VOcê e o seu cérebro ... é individual ... só isso / POR que prova individual ? / as minhas provas vão sê sempre individuais ... por quê ? quando voceis fô fazê concurso vai sê individual ... / eu istudei cinco anos na Universidade Federal ... NUNca NUNca foi dado prova assim em dupla / quê isso gente ? isso num existe ... / NEM apostila num existe tamém no curso superior NÃO ... / NÃO existe apostila e num existe prova em dupla ... na minha aula num existe ... entenderam? / trabalho em grupo é útil? É ... tudo bem ... não discordo disso ... a questão é QUE aqui DENTro dessa INStituição e de OUtras (inint.) é a lei do menor esforço que é prova de dupla e ainda co'a famosa POSTila ... POSTila ... (risos) ... certo? / Então aí copia um pedaço da POSTila e depois BRIGa prá gente aceitá a resposta achando que ela tá certa ... prá mim num existe isso ... historiadô tem que iscrevê ... num é historiadô? num vai sê professô? tem que aprendê iscrevê ... por quê ? cê tem que iscrevê um texto básico ... cê tem que montá um texto comum ... / não existe mais aquela iscola em que o professô pega um livro didático / a gente tem que tê essa capacidade de criá ... de juntá as coisas ...de compô ... de recompô e decompô as coisas .../ e se'a gente num aprendê a fazê isso aqui num vai aprendê em lugá nenhum ... entenderam? / num tem jeito ... então tem que aprendê a se virá sozinho ... / na sala de aula num vai tê professô em dupla lá ... ceis vão tê que se virá sozinho / então não que'u num ache válido fazê trabalho em dupla MAS uma coisa que'u aconselho é istudá em dupla ... né? quem fô da mesma cidade ... quem tivê facilidade ô aqui no intervalo de aula ... né? / Istudem em dupla ... isso é importante ... porque um tem mais facilidade com um tema do que o otro ... né? então um ajuda o OUTro / PARA a prova não vai sê ... / OUtra coisa ... isso tudo que'u tô falano (inint.)/ as minhas avaliações não vai (inint.) ... “o quê é o modo de produção?” ... “ o quê é o positivismo?” ... num tem isso ... / NÃO decore conceitos ... não espere que'a minha prova vai sê com perguntas e respostas de decoreba ... minha prova é prova de raciocínio ... / aqui a gente tem que aprendê a lê ... a iscrevê e a falá em público ... / então a prova vai exigí capacidade de leitura e de iscrita / ENTão as provas vão está SEMpre com questões no sentido o quê? EXplique ... relacione ... compare ... tá ? / então não venha aqui com coisas decoradas ... venham com coisas INTENDidas / eu num dô muita pergunta não ... então assim ... no máximo treis / às vezes eu boto por exemplo TEXtos ... depende / a primera prova vai caí aTÉ o Iluminismo ... sigunda prova ... ((conversa dos alunos)) / Atenção ... a avaliação vai do mito até Iluminismo ... então vai até o século dizoito ... então o Iluminismo e o Naturalismo estão dentro dessa temporalidade ... entendero ? / o quê que é mitológico? / ENTão olha só ... o quê que se tem ? se remete à origem ... uma origem tem tempo definido? é sempre A-temporal / BEM ... isso era uma forma das PRimeiras comunidades de explicar os fenômenos que envolveriam o seu cotidiano / nós chegamos a conclusões que o mito vai expressá o cotidiano daquela comunidade que o cria ... num é isso ? lembra disso?

EF-AP-L01

Informante: professora, graduada em Letras, mestranda em Literatura, 28 anos

Data:28/05/2003

PROF: vão voltá no texto de ontem a gente paRÔ na página quarent'e dois num foi? então retomaNO o que foi trabalhado ontem ... o texto então fala sobre o quê? tradição e talento individual né? o que qu' é então a :: diferença entra TRAdição e o talento individual gente? Por que que o Eliot faiz/ ele usa esse título "tradição e talento individual"? o que qu' é então o talento individual? singulariza o autor, NUM é isso? então eu tenho aqui o talento individual... mais o Eliot faiz a comparação... ele faiz a comparação entre o quê? entre a tradição e o talento individual por que qu' é então/ é tão importante (inint)? porque a tradição ela ela não somente é dada mais ela precisa de sê o quê? CONquistada... através de que? dum Exercício dum Estudo que possibilita o quê? um conhecimento o aparecimento do artista... num foi isso que ele disse? vamo voltá lá... na página trint'e oito ele diz... no último parágrafo "a novidade é meLHOR que'a repetição a tradição implica um significado MUIto mais amplo... ela num pode sê herdada e se alguém a deseja deve conquista – lá através de um GRANde esforço... ela envolve em primeiro lugar um sentido histórico que podemos considerar quase indispensável a alguém que pretenda continuar poeta depois do/ dos vint'e cinco anos... e o sentido histórico implica na percepção não apenas da caducidade do passado mais de sua presença" ele fala da importância do quê? do sentido HISTÓRICO... mais além desse legado que se traiz naturalmente se tem o quê? um exercício de CONStrução de Elaboração de estudo de pesquisa é isso que ele qué dizê nesse parágrafo/ qué dizê o quê? que isso/ se qué se torná um escritô realmente verdadeiro depois dos vint/ vinte dois anos porque depois do tempo cê adquire essa maturidade intelectual cê adquire também essa CONSciência... essa consciência da CRI – a – cão... essa:: consciência da importância histórica essa consciência da importância da conservação da tradição... né? certo? eu parei na/ qual mesmo? página quarent'e dois... né? o interessante é que antes dele entrar no capítulo dois ele fala "o fundamental consiste em insisti que o poeta deva desenvolver ou buscá a consciência do passado:: e que possa desenvolvê – lá ao longo de toda sua carreira"... ele tá dizendo o quê? que É um processo contínuo qu' é um processo que num se acaba qu' é um processo aTÉ o fim até a morte... até o fim da criação... ele fala da morte no sentido de que?... dos que ficaram desde Homero desde CerVANtes... da importância da tradição/ ele alia a importância da :: com a:: questão do quê? do talento individual... talento individual é o quê? singulariza o autor... né? "a critica honesta e a:: avaliação sensível dirigem – se não ao poeta... mais à poesia se nos dispusermos a ouvir os confusos clamores vindos dos críticos de jorNAIS e os Cochichos de reiteração popular que se seguem ouviremos os nomes e uma grande quantidade de poetas... se procurarmos não o conhecimento dos almanques... mais o prazer da poesia e perguntarmos por um poema... raramente o encontraremos tentei ressaltá:: a importância da relação entre determinado poema e outros de autores diferentes e sugeri a concepção da poesia como um conjunto vivido de toda poesia já escrita até hoje" isso:: ... ele tá considerano o quê? esse conjunto de poesia escrita até hoje... que ele envolve com quê? cum tradição... né? "o outro aspecto dessa teoria impessoal da:: poesia está na relação do poema com seu autor e insinuei por uma analogia que a mente do poeta maduro difere da mente do imaturo não exatamente em nenhuma valorização da personalidade não por ser necessariamente mais interessante ou por ter mais a dizer... mas antes por constituir um meio mais finamente aperfeiçoado" isso

aqui (inint) de qual parte que a gente leu lá? dessa parte aqui:: gente... voltano lá traiz... ele tá falano o quê? do poeta maduro e do poeta imaturo... né? ele tá começano a descrevê/ é uma discussão sobre a questão da criação poética... voltano lá lá na página trint'e oito de novo... diz que o sentido da tradição envolve o quê? o sentido histórico de maneira que você (inint) a alguém que pretenda continuá poeta depois dos vint'e cinco anos/ essa consciência de quê? essa consciência da tra – DI – cão/ ele tá repetindo isso insistentemente/ ele escreve a mesma coisa de otras formas... a tendência da (inint) vai repetino:: vai enriqueceno:: vai colocano outro ponto de vista prá:: é:: aumentano... tá? Então... tá dizeno o quê? do poeta imaturo e do poeta maduro... né? que esse tem a capacidade de quê? de incorporá mais elementos na sua criação/ porque ele num é ingênuo ele num é inocente:: ele num vem só cum talento individual... ele vem cum mais... ele vem cum quê? com todo conhecimento que ele adquire através do trabalho do esforço... né? tá... tão compreendendo?/ página quarent'e treis “a analogia foi a do catalisador... quando o dois gases anteriormente referidos são misturados em presença de um filamento de platina eles formam ácido sulfúrico... essa combinação só ocorre se a estivê:: presente... todavia o novo ácido formado não contém qualquer indício de platina... e ela mesma aparentemente não é afetada:: permanecendo inalterada”... ele tá comparano isso/ agora co'a questão do quê? do poeta... da poesia vão vê... isso aqui tá (inint) co'uma pessoa que'u falei lá traiz... prá gente trabalhá esse texto sobre a questão do poeta individual... né?... lembra disso?

ALUN: ah:: e h:: ... que ge sintí dor...

[a dô que deveras sente

PROF: [a dô que deveras sente... por que que'o poeta finge dor... e por que que ele tá dizeno desse fingimento aqui?/ prá que num misture o quê? a emoção vivida co'a emoção criada... num é isso que ele qué reiterá aqui? ... vai dá a idéia de quê? do poeta fingidô... que a gente trabalhô... eh::... é o poema que melhor sintetiza essa questão da criação profissional/ que você vê o quê?/ de você às vezes criá um sentimento/ o que que o Fernando Pessoa diz... que o poeta fingidô finge tão completamente que ele finge que é dô... a dor que deveras sente... ele finge tão completamente que finge que é dô (inint) ele consegue transpô prá poesia/ então ele tá dizendo o quê?/ a mente do poeta do poeta é um fragmento de platina... tá compreendido? Taí a questão do poeta fingidô... quanto MAIS perfeito... mais ele vai sabê separá a vida da criação... e vai sabê fazê/ vai sabê criá autenticamente... porque quando a gente é muito jovem... a gente começa a escreve qualqué coisa e acha que é poesia... por quê? porque cê num separa realmente o ato de de de eh:: de catárse... de alívio/ aquelas coisas mostradas no papel... aquilo num é realmente uma construção... tá dizeno justamente isso... quanto mais... quanto mais o quê? sabe criá artisticamente... tá compreendido isso... o tá complicado?

ALUN: Professora, o artista vai separá a vida da [obra?

PROF: [não... ele num vai separá/ a vida ... eh:: é um elemento prá criação... mais ele consegue ele consegue a partí de criá uma coisa...ele num vai retratá igualzinho... aí é que tá... isso é o que qué dizê/ aquilo serve mais é como um estímulo... como um elemento da criação... ele transfigura aquilo e eleva aquilo na criação dele/ transforma/ minha prima fez uma dissertação sobre a Clarice Lispector que chama eh:: “o não ficcional em Clarice Lispector”... que tudo que a Clarice escreveu era reflexo de cada momento da vida... tudo/ até os personagens... tudo tinha a ver cum que ela tava vivendo...ela mostra essa aproximação entre o fato vivido e o fato descrito na Clarice... mais isso... Eliot (inint) lógico/ se num tem vida:: num tem sentimento... ele numca vai

consegui criá... mais... ele tá dizeno dessa possibilidade/ daquilo sê transformado em arte/ se quisesse pegá isso e jogá no papel... é isso que ele qué dizê... é esse fato de fingimento que ele diz.../ é lógico que ele viveu emoções... mais ele consegue no código artístico REcriá aquilo tal/ com tal (inint) que aquilo se torna real/ prá que e torne principalmente universal... tá claro isso? “na experiência percebe – se – á os elemento que atuam em presença do catalisador transfigurantes são de duas espécies... emoções e sentimentos”... tá falano da experiência co’a arte... “ela pode ser formada a partir de uma Emoção ou resultar da combinação de muitas e vários sentimentos inerentes para um escritor a palavra:: frases ou imagens podem ser acrescentados para compor o resultado final”... tá falano da criação artística... né? palavras frases imagens... tão acompanhamo? porque... assim... a Emoção tá TRANSbordando diretamente... então o processo vai sofrê (inint) até atingí o Ápice/ tem um livro que’u tava lendo que é muito legal... que chama “Fragmentos dum Discurso Amoroso” ... pergunta...

ALUN: sua prova é dia onze o dia treis?

PROF: minha prova é dia onze... né? falano nisso... quem comprô “ A Morte de Ricardo Reis”? saiu na banca dois volumes novinhos ((discutem, tumultuadamente, sobre a data da prova)) mais voltando a Roland Barthes... gente/ um crítico franceis que... ((conversa entre os alunos)) até o declínio da paixão que vai de A a Z... muito legal/ e esse livro é muito legal também porque Barthes... ele pega... assim... tudo o que se intitula sobre o amor e que ele vai.../ ele coleta isso TUdo ... entendeu? ... ele é tão moderno que tem coisas... assim ((várias pessoas falam ao mesmo tempo)) “a última quadra dá uma imagem que vem... que não se desenvolve simplesmente a partir da situação que a precede MAS que provavelmente se encontrava suspensa na mente do poeta aTÉ que a própria combinação surgisse para ela ser acrescentada também por si mesma... a mente do poeta é de FAto um receptáculo destinado a capturar e armazená um sem – número de SENTimentos... frases e imagens” ... tá veno como é interessante? como ele vai colocano:: VÁrias características do poeta? ... é um catalizadô... um REceptor de tanta coisa.../ uma poesia tão rica:: de cores de de imagens...” se alguém comparar VÁrias imagens representativas da poesia mais elevada verá como é grande a variedade dos tipos de combinação e também como se apaga por completo a marca de qualquer critério sermi – ético de sublimidade”... o que é que é sublimação?... isso é um conceito psicanalítico... né? sublimá... cê ca – na – li – za a tua energia... sublima ela... “por isso o que conta não é a grandeza a intensidade do processo artístico”... ele tá dizeno que algumas (inint) ((conversa tumultuada entre os alunos)) GENTE... vamo falá mais baxo... “o episódio de Paolo e Francesca utiliza uma emoção definida... mais a INTENSidade na suposta EXperiência que ela pode DAR a impressão de ser... além disso:: ela não é mais intensa do que no canto dezesseis... a viagem de Ulisses que não depende diretamente de uma emoção” ... tem poemas o quê?... tem narrativas poéticas IMENSas... por exemplo Os Lusíadas ceis devem estudar na literatura portuguesa/ que são o quê? num sei quantos cantos ele narra o quê?... eh:: a viagem... a glorificação do povo portugueses.../ são “Os Lusíadas”.../ então Camões construiu O QUÊ? vários cantos/ é coisa de gênio... né?/ tudo cum métrica.../ “é possível uma grande variedade no processo de transformação da emoção”... tá falano mais uma vez do campo da ficção/ da criação/ isso é fundamental/ que que ceis intendem aqui... genTE?... essa parte aqui:: é BAcana...

EF-AP-P01**Informante: professora, graduada em Pedagogia, Mestre em Educação, 40 anos****Data: 28/05/2003**

PROF: Bom... olha só GENTE... o que que a gente tem que levá em consideração em relação a essa questão da avaliação? As TÉCNICAS de OBSERVAÇÃO... né? ...a gente tem os instrumentos... QUAIS? ...técnicas de observação... auto-avaliação (inint)/ então... vejamos cada uma... eh:: por exemplo... as provas objetivas.../ que que são as provas objetivas?... é um INSTRUMENTO de avaliação... num é isso?/ você faz questões de múltipla escolha com respostas curtas... prá você complementar associar sobre algum objetivo sobre o qual você está trabalhando.../ tem que tê correta elaboração/ a pessoa tem que elaborá MUITO bem essas questões de de múltipla escolha... né?... concerteza elas têm vantagem... que é o que?... o professor corrige com mais facilidade/ MUITO fácil correção.../ constitui bons instrumentos de avaliá a aprendizagem de:: fato.../ são também auxiliares da avaliação da aprendizagem de conceitos/ não são adequados/ olha bem/ prá avaliá procedimentos nem atitudes.../ que que a gente falô:: daqueles conceituais atitudinais?... tão lembrados disso? na outra aula sobre avaliação?/ ah:: tem que lembrá os conteúdos/ quando a gente falô das inteligências/ quando a gente colocô.../ tá lembrada?/ os' outros conteúdos.../ vai tê que gerá algum tipo de atitude de procedimentos.../ o que que é procedimento?... é você fazê/ e atitude.../ o que que vai acontecê cum você em relação aquilo que você começô a querer fazê a partí de uma experiência que você tem/ de um projeto.../ o do lixo que'u dei de exemplo prá voçeis... então/ então elas num são adequadas prá isso porque ela num tem/ num presta atenção nessa questão do (inint)... mais você tem otros tipos de instrumento que dão conta... POR ISSO você num pode usar apenas um tipo de instrumento na hora da avaliação... existem CUIDADOS A serem observados pelo professô quando ele faz a opção de fazê prova de múltipla escolha.../ essa professora aqui... Neucy Ramos/ ela sugere... primeiro... considerá os objetivos do curso que será avaliado.../ você tem objetivos do curso... ou você vai fazê os objetivos da aula... vai fazê seu plano de aula/ de curso anual o trimestral... o semanal... num é mesmo? abranger assuntos de REAL importância não apenas a memorização de detalhes.../ iliminar assuntos controvertidos... evitá perguntas capciosas e ciladas... né? pegadinhas.../ é lógico que o provão tem... né gente? mais dentro da múltipla escolha você tem que evitá esse tipo de cilada pro aluno.../ prever somente UMA resposta certa conforme o tipo de questão... né? colocá palavras difíceis/ se você tem objetivos e conteúdos foi trabalhado/ tem palavras que o aluno não... num conhece... você vai colocá na prova? só prá pegá o aluno? isso num é correto.../ construí as questões que podem diferenciá os diferentes graus de aprendizagem.../ evitá ambigüidade de sentido nas palavras usada para formulá questões.../ qué dizê... você faz uma questão cum duplo sentido... tanto pode ser uma resposta/ tanto pode sê uma como pode sê outra.../ evitá emprego de palavras IN-clu-si-vas... sempre todo nunca jamais.../ reduzí as negativas/ quando num fô possível a gente vai usá então o NÃO e o EX-CE-TO... "todas estão corretas exceto"... num é isso?/ excluí dados inúteis para a resposta/ evitá enfeiTAR a questão.../ lembrá que os dados devem ser pertinentes cum relação ao problema/ evitá redações exatamente IGUAIS às redações dos livros e apostilas (inint)... o ato de decorá matéria... por que gente? se você pega as questões que já tão prontas nos livros didáticos que você tem.../ você pega a:: questão lá e vai fazê a prova.../ ele vai lembrá... vai sê igual ao livro... mais se um aluno estudô/ ele memorizô decorô... na na hora dele fazê a prova elr vai lembrá.../ vai sê igual o livro/ então isso num vai favorecê em nada a questão da

aprendizagem.../ tipos de questões para provas subjetivas... perguntas e resposta curta... perguntas de preenchimento em lacuna... questões/ questões de associação de:: escolha... de falso ou verdadeiro/ alternativas (inint) ou escolha dupla... questão de múltipla escolha/ de comparação quantitativa.../ TODas têm vantagem e desvantagem... e exigem cuidado na Elaboração Aplicação E correção.../ aí eu fiz alguns exemplos prá vocês ver/ verem.../ respostas curtas e instruções... TODAS as questões têm que tê instrução (inint)... você num vai dá instrução prá ele? Tem que tê uma instrução... “responda as perguntas (inint) no espaço em branco à direita”... a resposta certa... pediu o quê? a resposta certa.../ “por que o desmatamento causa erosão?” o aluno vai escrevê lá na frente... por causa disso disso e disso.../ resposta curta... né gente?/ “prá que que serve o hidrogênio...? prá bebê? prá comê?”/ o aluno vai respondê quando você trabalhá a questão do hidrogênio... do oxigênio... exemplo de questão de resposta curta... tem como suporte uma proposição incompleta... “COMplete as frases escrevendo CO’A resposta certa sobre a linha pontilhada... “a região brasileira que mais produz trigo é:”... cê vai completá/ “o número decimal que corresponde a fração de um sobre cem é:”... o aluno vai lá e vai escrevê/ exemplo de questões com lacuna.../ nós tivemos no PROvão duas de lacuna.../ “escreva nos espaços em branco as palavras ou números que completa as frases... fotossíntese é um processo pelo QUAL as plantas sob ação da luz solar na presença de água absorve... e elimina... produzindo nutrientes orgânicos.../ a questão/ exemplo de questão certo ou errado... correto ou incorreto é um tipo de questão.../ “leia cada uma das frases abaixo se a afirmação estivé certa faça um x depois da palavra certo... SE a afirmação estiver errada marque um x depois da palavra errado”... durante o período COLonial BRASilero a renda proveniente da extração acarretOU um grande desenvolvimento urbano... certo o errado?”/ o aluno... né?... depois da aula vai respondê.../ “materiais como vidro e a borracha são bons condutores de eletricidade... certo ou errado?”/ o aluno vai marcá o x.../ o exemplo de questão de acasalamento/ com relação a combinação/ que que’ é isso? é você faz/ é você numerá uma coluna ca outra... igual tá no exemplo aqui... só que aqui na instrução tá colocano o seguinte “CADA número pode sê Usado uma o MAIS vezes”.../ que que acontece com esse tipo de questão aqui... GENTE?/ às vezes você tem cinco itens e lá trais tem dez prá você respondê... e o professor NUM deixa claro que você PODE repetí os números.../ aliás tem que botá só um dois três quatro e cinco... num é isso? então tem que dexá bem claro isso/ esse tipo de questão a sê trabalhada/ a múltipla escolha que é a questão do provão... né? são as questões do nosso provão “escolha a alternativa correta e MARque a letra correspondente sobre ela... a vitamina D é necessária para o desenvolvimento dos órgãos... ela é mais enconTRADA.../ aí vem todas as opções.../ vai marcá a opção que é a correta prá essa dissertativa que tá colocada aqui... num é isso?/ Bom... a questão da múltipla escolha pode verificá o CONhecimento e TAMBÉM a capacidade de compreensão interpretação E aplicação... sua construção REquer tempo e uma certa habilidade criativa... / é difícil cê fazê esse tipo de prova::/ para verificá a capacidade de compreensão e interpretação as questões de múltipla escolha podem empregar textos... usar mapas... gráficos e tabela... conforme voeis tiverem também... num tem lá? aquela questão da avaliação das cariNHAS... ceis tão lembrada das carinhas?... aí embaxo/ TEM GENTE aqui que que errô aquela questÃO.../ aquela questão aqui na sala num PODE errá GEN-TE... aquela ali tá na CARA.../ sabe por que que aquela tá na cara? que aquela é um tipo de de avaliação tradicional... eh:: embaxo tá escrito assim: “Assinale a cara da professora/ a cara dela... ceis viro a cara dela?/ então... você que fez o tipo de avaliação pela aparÊNCIA do aluno.../ cê num tá levando em consideração os aspectos (inint) afetivos.../ outro tipo de de

de eh:: instrumentos são as provas operatórias.../ o que que são provas operatórias? são as questões abertas... né? que a gente prepara prá sabê o (inint) da aprendizagem.../ Qué dizê se as suas questões o a sua avaliação falta objetivos... num vai dá CONta/ igual tá fulano aqui... de você (inint) com todos... né? os processos de aprendizagem... por exemplo... as questões dissertativas vão favorecê esse tipo... por isso são usadas como instrumentos.../ então você vai tê um diálogo co'as (inint) no processo envolvendo questões dissertativas voltadas para provocá o desenvolvimento/ a inteligência através das da:: das operações mentais... como análise:: comparação CRÍtica E INterpretação.../ é o que as questões dissertativas do provão pedia prá voceis fazerem... a partí do que?... a partí do CONteúdo que voceis previamente já tivero... pelo menos é o que supõe-se... que voceis tiveram um tipo de conhecimento/ de ah:: voceis vão ser capazes de analisá de refletí de criticá... fazê comparações e relações entre os conhecimentos... tá?/ Bom... dexa eu vê o que é mais importante aqui:: é uma prova que demanda do aluno mais leitura e escrita... num é? porque você vai escrevê/ como você vai escrevê?/ o que que cê vai abordá nessa questão?/ e também é um tipo de questão que vai demandá do professô MAIS tempo... PRÁ QUE?... além de elaborá MAIS tempo prá corrigí.../ porque alí ele vai tê o calcamento... o que a MENTE teria percorrido prá que o aluno pudesse respondê.../ vamo lá... o que mais?... diálogo cum conhecimento... a gente já falô isso.../ refletí sobre sua vida... a relação do mundo com os problemas contemporâneos.../ faiz parte das avaliações dissertativas.../ olha essa questão aqui como exemplo... “leia o texto... cidade tem três milhões de (inint).../ analise os dados de qualidade de vida e do mapa da exclusão social no Brasil/ imagine que você vai correspondê com um jovem indiano... faça contato com ele levando em CONsideração o que leu e o que sentiu... tentando esclarece as dúvidas que teve”.../ qué dizê... vai sê o tipo de questão que vai tê análise crítica e REflexão sobre o texto que foi lido.../ é isso que a gente vai vê muito nas nossas questões.../ e num precisa sê só prá provas operatórias... até as próprias questões de múltipla escolha vai dependÊ da gente... uma interpretação daquilo que tá se pedino.../ não vamos fazê correno... achano né?... quero fazê depressa... quero terminá depressa...

ALU: quanto tempo de [duração Ivone

PROF: [quatro horas. o provão são quatro horas.../ então ceis podem ficá relaxadas ((conversa tumultuada sobre o provão))... GENTE... até aqui então... teve/ só em dezembro vai tê o resultado... a previsão é pra dezembro/ mininas... então vamo lá.../ outro instrumento de avaliação que tá (inint) muito prá quem adotô o regime de ciclo nas escolas que é observação em registro/ então essa tese aí... esse instrumento de observação e registro é o processo que ajuda o professô atraveis de uma técnica a aprender todos dados sobre acontecimentos... enquanto estão acontecendo.../ ela vai SEMpre sê seguida de registros... é um INSTRUMENTO imporTANTE porque você vai fzê o quê?... levantamento de dados do:: seu aluno.../ só que levantamento de dados num é só você.../ num é só enquanto tá na sala de aula.../ é fora da sala de aula... nas FESTAS que acontece na escola... é quando o minino vai prá biblioteca nu/ numa atividade que você faiz... num trabalho coletivo... eh:: eh individual.../ o registro tem que sê feito em TODO momento... eh:: a partir daqui quando você faiz uma observação em registro que o professô se torna um pesquisadô... num é isso?... porque a partir daí... ao mesmo tempo ele tá pesquisando as reações que o aluno tem/ MAIS essa perspectiva de avaliação em registro NÃO É COMPATÍVEL co'uma escola de característica.../ fraca institucional... num é compatível.../ num qué dizê que ela num possa (inint) acontecer.../ você na sua sala de aula ENquanto professor tem autonomia

dentro da sua sala de aula.../ PORQUE a escola toda pode sê tradicional/ a escola toda se negá a determinados tipos de mudanças... MAS voCÊ IMbuída já dos seus conhecimentos renovadores de educação... né? que voceis têm/ espero que tenham.../ na sua sala de aula.../ você vai fazê isso/ quanto mais o professô insere obsrvações em sua prática avaliativa MAIS ele consegue abrí para tentá entendê o complexo processo de aprendizagem... como é complexo... e TANTO é complexo... e ao mesmo tempo é satisfatório pro professô quando o aluno de repente ele dá um.../ o aluno ele feiz uma.../ ele deu um istalo... ele deu um pulo um salto... vamo dizê assim... na questão de aprendizagem.../ PA-RA observar é preciso está atento para definí o que ele vai olhá... organizar um instrumento com o qual ele vai registrá e o que vai observá... mantê um rotero prá sua observação... qué dizê... num tem como.../ o professô num pode chegá assim... ah:: hoje eu vô observar minha sala... você já tem que tá cum isso previamente preparado/ eu quero observá mais que aspecto?... qual a parte que'eu gostaria em relação ao conteúdo trabalhado de observá na minha sala?... ou nos meus alunos individuais?.../ tem que tê rotero... sem rotero eu num chego na sala e falo ah:: vou observá/ observá o QUÊ?... o aluno falô um palavrão?... OLHA só GENTE... olha uma coisa que é importante a gente chama'tenção... porque nesse rotero de observação e de registro... além do rotero eu tenho que tê definido quais as situações que você tá observano... o aluno sozinho o aluno em equipe em atividade acadêmica por exemplo... o aluno vai aonde que é? no TIAtro o no CINEMA que'a iscola leva...? por falá nisso MININAS... olha só gente... eu trabalhei numa iscola.../ muitas vezes o professor/ ele istá muito distante da realidade do que É o seu aluno de fato... né?/ então eu trabalhei numa iscola... trabalhei nela um tempo e tive que saí porque (inint) de sirviço... uma outra colega minha escolheu/ ela achô esse trabalho interessante na iscola.../ o quê que ela feiz? ela foi numa semana de construção de PDE que é o plano de desenvolvimento da iscola que teve no isatado de Minas... que tinha que fazÊ o tal PDE... né? construí o PDE/ então ela pegô e feiz o trabalho da siguinte forma... os mininos/ a gente.../ a pergunta era assim "você conhece seu aluno?" prá todos os professores.../ então o que ela feiz... chamô um aluno assim em SEgredo MESmo... a diretora sabia mais os professores NÃO sabiam.../ pediu prá um aluno filmá a iscola:: os coleguinhas dele.../ pediu pro aluno filmá os coleguinhas dele FORa da iscola... o quê que eles faziam FORa da iscola... qual que eram as atividades que esses alunos tinham... porque é uma iscola de periferia na zona urbana.../ pediu prá fazê isso tudo... e num disse nada pros professores.../ aí no dia que teve a reunião ela falô falô.../ feiz a introdução lá... e ela perguntô "voceis conhecem seus alunos?.../ porque eles falam assim "ah porque fulano é isso fulano é aquilo".../ então ela pois um telão e quando ela perguntô se eles conheciã cada um foi falano/ aí ela falô "então eu vô mostrá pra voceis... né? os alunos de voceis"... botô no telão e foi um impacto que causô nos professores... porque eles não sabiam aonde esses mininos de FATo moravam... o que que eles faziam depois da iscola... o que que era a realidade daqueles alunos de primeira à quarta série.../ num tô falano de aluno de ensino médio/ tal foi o choque dos professores quando eles viro... né? o aluno fi/ filmano e fazeno intrevista cos coleguinhas e mostrano prá ele quem que é (inint) dele.../ aí o professô fala: "ah:: aquele é meu aluno"... o outro "ah:: aquele é meu aluno aquele é da minha turma"... intenderam?/ Se você num prestá atenção/ GENTE... quando a gente fala... o discurso que tá teno na educação em relação que o professô tem que sê um pesquisadô.../ cê num pode disassociá a teoria da prática que a pesquisa TEM que sê inerente a quem que sê professô... é disso que'u tô falano que você tem que fazê uma pesquisa de mestrado.../ não... mais o pesquisadô/ ele tem que procurá que tipos de soluções você pode tê pras dificuldades que você enfrenta no dia-a-dia na sua sala de aula... né? o

PROfessô é o campo MAIS rico em termo de pesquisa... todo dia ele tem dados prá sê coletados e ele às vezes num se dá conta disso/ outro item... esTAR atento ao envolvimento dos alunos nas atividades propostas... às dúvidas que eles possam tê:: aos silêncios... às expressões sociais... né? porque isso pode sê muita coisa.../ às vezes o aluno é MUITO tímido.../ já contei pá voceis o caso da aluna que só pintava de preto... num já?... a minina:: de pré-escolar.../ ceis sabem como divide a educação básica né gente? como?.../ então o que que aconteceu co'a minina::.../ a professora foi passá uma atividade de cordenação motora prá ela colorí os desenho... aquelas coisas... e a minina só coloria de preto... então GERô uma anGÚStia na professora... daí passô prá supervisão... passô prá orientação.../ eles queriam chamá psicólogo prá sabê porque que a minina coloria de preto... mais aí cheGÔ uma certa indivídua e perguntô prá minina por que ela coloria de preto::/ sabe o quê que ela falô? “porque é o único lápis meu que tem ponta... o resto tá tudo sem ponta tia”.../ achavam que a minina tinha problema.../ GENTe... oh:: isso eu não sei se'u abordei esse assunto aqui... prá dá o exemplo... porque eu passei muito rápido aqui:: nas inteligências com voceis... MAIS tem uma delas que o prfessor coloca assim... quem de NÓS NUNca eh::/ quando a gente fala:: que você despreza um poco o emocional da criança... a questão do emocional... que aí tem um exemplo::/ quem nunca passô por isso ou já passô responde da seguinte forma.../ o minino lá:: falô prá professora “ah:: o fulano falô que eu sô bobo” aí vai o adulto e responde “bobo é ele”.../ o minino chorano falano co'a professora/ aí depois ele veio chorano falano OTRA coisa prá professora.../ e o pai fala “pára cum isso minino... homi que homi num chora”.../ então SÃO ASPECTos emocionais que às vezes SÃO DESprezados pelos pais pela escola.../ é o que você fala que faiz diferença na sala de aula::/ se o minino fala um negócio desse:: que que ele tá esperano? que que ele diz? “o meu sentimento é lixo:: meu sentimento é nada”.../ então eu num preciso m'importá cum sentimento dos'otros”... entendeu? eu posso chamá o otro de bobo... dá um chute/ então são Esses tipos de valores que a gente tem que resgatá na iscola:: nos nossos alunos piquiniNinhos mesmo.../ vamos ao ÚLTimo item... auto-avaliação... GENte... auto-avaliação a gente NUNca utiliza... mais deveria sê um instrumento de/ a gente deveria tá formano nos nossos alunos desde o início prá quando chega no curso de GRA-DU-ação Igual ao NOSSO... nós saberíamos fazê uma auto-avaliação disvinculada da questão de antipatia ou simpatia pelo professô... MAIS pelo nosso processo aqui.../ auto-avaliação é um INStrumento RICO prá ajudá o aluno a Reconstruí o seu processo de aprendizagem e desenvolvê a sua autonomia.../ qué dizê... se você JUNta TODOS os instrumentos de avaliação gente num precisa tê prova como um Único instrumento.../ o quê que acontece?... qual que é o TER-RÔ?... vão fazê uma prova/ cê vai dá uma prova... AÍ pronto.../ É Igual você avaliÁ disimpêno do professô num dia de avaliação?... não tenho que tê um processo... Olha bem... deve ser orientada ao longo DE TODO tempo de formaÇÃO de conviVÊncia entre alunos e professores com intenção EXplícita de refletí:: sobre um objeto... qual?... a aprendizagem.../ esse é o objeto principal dos nossos istudos.../ também se num tivé aluno nem professô... né gente?... num tem escola... num tem nada.../ a diferença entre este e os outros instrumentos é que o aluno passa a sê o sujeito que olha para a sua aprendizagem e tenta reconstruí-la.../ com esse instrumento o professô passa a tê DADOS para ENtendê mais.../ Bom... então o que tá falano aqui no final.../ Olha bem essa estratégia/ tem uma estratégia de auto-avaliação que pode sê feita no iNÍcio antes do professô aplicá determinado conteúdo... até prá ele fazê um diagnóstico de que conhecimento o minino adquiriu a respeito de tal assunto... por exemplo... e pode fazê a outra no final de determinado istudo introduzino as aulas de atividades.../ SEMpre uma

questão que possibilite o aluno refletir e ordenar o que percebe... o que está aprendendo.../ o professor elabora um exercício e ao final coloca o seguinte texto “liste o que você aprendeu de novo com as discussões e atividades realizadas”.../ no final você (inint)/ o professor se ele quis introduzir a questão da auto-avaliação... às vezes nem precisa falar com eles... “olha gente... agora nós vamos fazer uma auto-avaliação”/ primeiro pela idade.../ maturidade... eles não vão entender muito bem o que é uma auto-avaliação... ao/ com tempo você vai... né... passando pro aluno... né? essa questão de auto-avaliação “diga o que você aprendeu de novo”/ o aluno vai escrever... e aí você vai ter o diagnóstico da sua turma o individual/

EF-AP-P02

Informante: professora , graduada em Pedagogia, Mestre em Educação, 40 anos

Data: 02/06/2003

PROF: MEninas... vamo lá então?

ALU: [vamo]

PROF: OLHA só... hoje eu conversei co'a Patrícia... amaNHÃ:: eu dispensei voceis para EStudá...

ALU1: [Ah que coisa boa

ALU2: [isso é muito bom

PROF: é só reestruturá... né... a apresentação do seminário que cês vão tê... enTÃO amanhã não haverá aula prá voceis... tá?/ mais ao mesmo tempo eu tô desaponTA::da co'as mininas que não viEram [sexta-feira... né?

ALU: [Ah:: eu num pude vir... eu tava passando mal

PROF: olha gente... vamo concentrá no [testículo...

ALU: [o quê?

PROF: testículo ((risos))... eu dei esses textos prá voceis... DEpois eu vô explicá... eu trouxe o esquema... tá? E no outro texto que é também um testículo... que num é muito GRANde... que'eu dei prá voceis aqui.../ esse é um texto MUIto fácil/ de fácil leitura... voceis vão tê um parte histórica incluída MUIto (inint).../ então vamo lá mininas... VAmos lá...? GENte... olha mininas... por favô... é LÓgico que isso aqui é uma coisa muito básica em relação a isso.../ voceis têm otros textos comigo... que'u passei prá voceis no otro período e a gente trabaLHÔ currículos e programas... seria interessante dá uma lida só prá revisão... no caso de revisão aproveitem amanhã... né... que num tem aula e nem sexta... né? então quarta eu fiquei de dá conselho de CLAsse e grêmio estudantil... o questionário.../ então vão lá gente... o currículo constitui hoje ALvo privilegiado de atenção de autoridades políticos PROfessores e especialistas... sua centralidade no panorama educacional pode ser atestada pela constantes reformulações dos currículos dos diversos níveis de ensino... bem como pelo INcremento da posição teÓ::rica na área... POde-se mesmo afirmá que o campo do currículo no BraSIL vem adquirindo cada vez MAIS consistência e visibilidade.../ os atuais istudos curriculares brasiLEIros refletem também a INcorporação de elementos categoristas do pensamento PÓS-moderno nos istudos culturais eh:: e dos que discutem questões de (inint).../ bom a gente não podia dexá de dizê o seguinte NUNca se falô TANto em currículo como se fala agora... reformulação de curRÍculo... que o currículo tem que sê transformado que o currículo tem que sê de acordo com a realidade do aLU::no... por aí a gente tem os parâmetros curriculares que vão reformulá as pergunta... né? prás questões do governo... né?/ e uma coisa que'a gente temque chamá atenção que o currículo eh:: tem uma história... né? ele tem uma história... tanto no Brasil quanto FOra do Brasil... e aqui eu vou apresentá prá voceis alguns RE-pre-sen-tantes de algumas teorias que concerteza eh:: de bom ouví... né? falá deles... tá?.../ então vão lá sigundo (inint)... eh:: a responsabilidade

da escola de PROMovê o papel na sociedade a gente pode... né? eh:: passá ((conversa entre os ouvintes))/ sigundo Sabiane a Escola é uma instituição CU-JO paPEL consiste na SO-cialização do saber sistematizado.../ qual qu' é o saber sistematIZA::do?... é aquele DENtro da Escola... dentro numa sala de aula... não necessariamente só em sala de aula... mais ((conversa entre os ouvintes)) é o que a gente sistemaTiza dentro de uma instituição chamaDA:: Escola... tá? assim TU-DO que for trabalhado na escola em BUSca DO saber sistematizado e na via/ viabilização dos meios para se chegá até ele estamos conseqüentemente falano de currículo... mais eu me LEMbro que quando eu falei isso com voçeis eu perguntei “gente tudo que acontece na escola é currículo?... festa junina é currículo? festa do dia das mães é currículo?... NÃO... porque a gente vai está confundino o que é curricular e o que é extra-curricular... tá?/ Tomás Tadeu da Silva... que é um nome que voçeis já ouviram falá... né?... ele define o currículo como conjunto de EXperiências de conheciMENTos que a ES-cola ofeREce aos istudantes... né? então... né? qué dizê... é todo esse saBER que é sistematizado dentro da isCOLa... e que ela vai oferecê aos seus alunos... tá?/ currículo é uma relação proFUNda entreo saber sistematizAdo e sua transmissão sendo a escola o meio para concretizá-lo... é o elo entre a teoria educacioNAL e a prática pedagógica... entre planejamento e ação... ENtre o que é preciso e o que normalmente sucede na sala de aula... qué dizê... currículo é tudo que acontece lá na iscol exCE::to aqueles/ aquelas questões extra-curriculares é o currículo da escola.../ você vai discutí... vai refleTIIno... só que ISSo tem que perpassá por uma coisa MUITO simples que' u já falei aqui... o quê?... prá se dis-cu-TÍ currículo... qualquer outra coisa na escola além da avaliação nós temos que tê uma reformulação NÃO só da estrutura da escola enquanto buroCRÁTica MAIS também do seu projeto pedagógico... tá?... não podemos DEIXar de falá das CONcepções que fundaMENTam a elaboração de currículo ao LON::go dos anos.../ então o quê que fala dessas concepções...? são os.../ é o Sabiane que é filósofo... e ele também é educaDOR/ ele ele faz distinção entre QUATro concepções (inint) tradicional... moderna e (inint) e dialética.../eu coloquei os pontos mais BÁsicos de cada uma prá gente chamá

[atenção... tá?]

ALU: [nisso aí qu'eu tenho dúvida...]

PROF: sim... nós vamo falá de cada um... tá?/ dentro da visão humaNISTA tradicional eh:: a visão essencialista do homem... ou seja ele é encarado como conTIdo por essências imuTÁveis cabendo à Educação conformar-se com a essência huMANa... qué dizê se ele é imutável ele NÃO... muda... o homem não tem que mudá... ele tá do jeito que ele tá... tá?/ as muDANças são CONsideradas acidentais... uma vez que ele num tem... mudanças/ a educação DENtro dessa concepÇÃO:: ela vai estar centrada no no eduCANdo... no intelecto no conhecimento.../ a disciplina é imposta e VALoriza o saBER clássico.../ que saber clássico é esse? o da ME-morização... né?... e aquele da escola dentro desse esquema que' a gente tem aqui da:: da tradicional.../ se a gente PENsa num planejamento curricuLAR.../ vão pegá o esquema de voçeis... nós temos os conteúdos encima... né? institucioNAIS... oficiais... temos o centro do ensino... quem? o professô que vai TRANSMití... vai responDÊ vai avaliá o aluno.../ embaixo disso/ desse todo processo ((tosse de ouvinte)) tem a questão da aprendizagem... vai sê apenas memoriZÁ o conteúdo.../ Aonde que fica a função do aluno e a FUNção dos livros?.../ bom nessa perspectiva tradicioNAL o aluno vai ouví ler e copiÁ... ele vai repetí... aí dentro dessa concepção ele tem a aprendizagem... num é isso?... e o professô SE::gue o livro... segue o

livro e transmite para o aluno.../ ENTão nesse sentido de transmití ele ENSina dentro dessa concepção aonde o aluno ouve... lê... entenderam essa relação que existe dentro dessa iscola tradicioNAL?/ Então os livros trazem as informações e o professor faiz o quê com as informações que são trazidas do livro?... ele vai conferí com aquilo que o aluno vai respondê... vai conferí...

ALU: e muitas das vezes o (inint) tá errada... né?

PROF: pois é... se você fô pensá só nessa perspectiva tradicional.../ quando a gente fala que que é essa perspectiva tradicional?... uma coisa (inint) ((ouvinte tosse)) de memorizá conteÚdo... a questão da MEMorizaÇÃO... não se levano em CONta... né... OUTros preceitos o otras atitudes eh:: procedimentos/ conceitos pricedimentais atitudinais e CONceituais QUE nosso aluno deveria tê... tá?/ BOM... DENtro da CONcepção huumanista moDERna o quê que'a gente tem?.../ o homem então vai tá centrado aonde?... na existência na VIda... na atividade::/ a NATureza huMANa nessa concepção... ela é MUTável... se ela é mutável então a todo momento ela está em PROcesso de mudança... tá?... ele é um ser inacabado até morrê... nessa concepção/ a Educação vai tá cenTRAda no eduCANDO... MAIS re/ recebe o ritmo viTAL (inint) determinado pelas diferentes/ diferenças existenciais ao (inint) indivíduo... qué dizê... ele MUda de acordo co'as co'as cuns momentos... co'as situações que ele tá vivenciando... tá?/ está na BA-SE da EScola NO::va esta concepção eh:: humanista moderna... dentro do escolanovismo... quem que trouxe o escolanovismo foi (inint)... que tá aqui na frente... mais na frente... que são eh:: sociólogos que trouXE::ram essas experiências que VEIO cum Anísio Teixeira pro Brasil cum as idéias renovaDO::ras da escola nova... tá?/ porque pensava-se que o tradicional já não estava mais dano conta da:: da quesTÃO... né? achava-se que tinha que pensá diferente... então COmo ele tinha sido exilado fora do BraSIL... ele trouxe como Sabine também trouxe as idéias da escolanovismo... pro Brasil... tá?/ subordinam os fins ao meio/ aos meios... a educação é vida... é disinvolviMENTo e nesse caso... e disinvolvimento é MAIS disinvolvimento nesse processo de concepção humaNISTa moderna... tá?/ na analÍtica:: prossegue a análise LÓ::gica da linguagem escolar... a palavra é determinada pelo emPREgo que dela se faz.../ PRE::ssupõe a neutralidade científica.../ o quê que é pressupô a NEUtralidade científica?... alguém tem idéia?... o quê que é pressupô a neutralidade cienTÍfica?... o quê que é NEUtro?... o que é uma coisa neutra?... o currículo é NEUtro?... NÃO... ele num é neutro purque ele sofre influências... interfeRÊncias... num é?/ neutralidade científica... o cientista num tem influência nessa questão... tá? eh:: muito pelo contrário... né? a questão científica nós vamo tê que pesquisá e prá:: eh:: a gente procuRÁ as causas dos fenômenos que ocorre... tá?/ na concepção anaLÍ::tica... eh:: o:: eh:: interesse pelo homem conCREto... então qué dizê... o homem nas suas RElações sociais.../ os problemas educacionais não podem ser entendidos senão numa referência do conTEX::to histórico onde ele acontece... ah:: não... tá errado aqui... tá?... aqui é dialética... tá duas analítica aí... arrumem por favô... a última é dialética... né? concepção dialética... eu repetí duas analíticas.../ ele vai DÍvidí a realidade dinâmica pur que gente? PORque tá dentro dum processo histórico num é? processo histórico num tá em movoMENTo? se tá em moviMENTo tem que sê um processo diNÂMico... tá?/ Inovar significa mudar as raízes... as bases... pressupor reformulá a própria finalidade da educaÇÃO... é colocá a serviço das forças emerGENTES da sociedade... você vai trabalhá cum essa perspectiva na dialética.../ nós nós estamos apresentano prá voceis alguns auto::res sobre... eh:: as tendências dos currículos... MAIS imporTANtes.../ (inint) são sociólogos... enTÃO dentro dessa tendência

eh:: eh:: (inint) qué dizê o quê? tem uma relação professô aluno... tá? objetivos estraTÉgias e controle de avaliação.../ DENtro dessa perspectiva diNÂMica dialógica... DENtro dessa perspectiva mais dialética... num é?... contextualizada... dentro dum contexto histórico... dentro duma sociedade.../ a preocupação prá:: na compreensão... na definição de elementos e variáveis que permeiam/ apropriação CRÍtica das formas de conhecimento... tão percebeno a diferença? de um país pro outro... dessas tendências?/ GENte o quê que FAla a concepção dialética do ensino? ele nos fala que os problemas educacionais não pode ser entendidas SENÃO dentro do contexto hisTÓrico que estão inseridos... se você tem um momento histórico onde tá inserido determinado tipo de problema.../ se o currículo não é NEUtro... enTÃO o que que a gente pode dizê em relação a essa dinâmica dialógica do (inint) na sua preocupação.../ nós/ os alunos tinham que tê apropriação mais CRÍtica das formas de conhecimento... num é passá memorizaÇÃO:: você lê você ouve... você repete... MAIS tê uma concepção mais crítica em relação ao conhecimento que você... vai estar trabalhando... tá? o modelo é dialógico... centra-se na COmunicação prá (inint).../ o currículo tecnicista tem seus represenTANtes/ agora... esses autores aqui:: vão está identificados nesse OUtro texto que:: eu dei prá voceis sobre a questão histórica do currículo numa linguagem bem FÁcil de entendê.../ olha bem GENte... a gente num falô des/ da questão do currículo tecnicista?... qual que é a visão desses auTOres prá:: questões relacionadas ao currículo?... a lógica da necessidade da eficiência perpassa o discurso PULítico da INtegração e do consenso e as relações entre educação e sociedade são consideradas neutras... o quê qué dizê isso? que a sociedade num tem NADA a vê cum a educação... né? a educação é educação... sociedade é sociedade... enTÃO uma coisa num tem relação co' a outra... na visão desses autores aqui.../ e a gente sabe bem que na verdade/ que num é assim que ocorre... a sociedade num é neutra e as influências (inint)/ as questões de ideologia do conhecimento e do poder são ignoraDAS::/ prá esses autores são ignoradas... tá?/ a perspectivas do currículo como ciência CRÍtica que é logo após isso... é essencialmente de um currículo (inint) voltado para consciência crítica para emancipação e HUmanização do homem... bem coerente com Girot.../ o currículo dessa natuREza trabalha questões Éticas... políticas e sociais... não só questões técnicas instrumentais... embora o técnico instrumental esteja presente... MAIS não é (inint) em si mesmo.../ o trabalho do professô curricularista então é orientado por esses pressupostos... NUNca é neutro... MAIS perpassado por compromissos imbuídos de intencionalidade.../ mesmo o professô ele não é neutro... quando voCÊ trabalha co' as questões curriculares... tá?/ as escolas exercem diferentes papéis... ENtre eles o de REprodução:: o de PROfissão e legitimação de conhecimento.../ reprodução.../ ENtão a escola... ela seleciona e distribui conhecimento... a estruturação do conhecimento está relacionada cum controle sociAL:: e cultural da sociedade... essa sociedade que a gente vive.../ quando você seleciona currículo... seleciona CULtura e fica cum conhecimento... então a gente está tornando acessível a estratificação da população e a desigualdade das classes sociais dentro/ aí a IScola reproduz... intederam?... essa questão da reprodução dela?... aí o currículo vai promovê a se/ seletividade social... porque se' u faço de acordo cum currículo que:: ele seleciona:: você estratiFica... enTÃO seu currículo vai sê seletivo... seletivo prá trabalhá co' as questões de REprodução como diz aqui... eh:: ela assegura as relações sociAIS e desiguais pela EStratificação do conhecimento.../ bom... a produção.../ a gente já viu o que a escola reproduz... então o quê que ela reproduz?... eh:: que a iscola enQUANto ela exerce... né... o paPEL de instituição CULtural para que o conhecimento técnico-administraTIvo em (inint) para ser utilizado para as emPRÉsas econômicas... porTANto as iscolas exercem um papel

econômico e um papel ideológico que é um dos mais importantes que é este Último... ela é reprodutora de FORMas culturais e ideológicas para os grupos que estão no poder.../ que que que dizê isso? que dizê que a escola reproduz/ ela produz a questão do conhecimento cultural... mais ela REproduz ideologicamente a cultura do:/: a cultura de quem tá no poder.../ se você fô trabalhá na perspectiva da reprodução:/: ela vai trabalhá essa questão... vamo dexá do jeito que tá mesmo porque nós vamos mantê do jeito que tá.../ prá que que nós temos que tê pessoas reflexivas? críticas? prá que...? se quem tá no poder num interessa... né?/ o que que é a legitimação? COmo ela é entendida aqui?... como sendo a justificação do GRUpO e sua aceitação social... a questão do poder está SEMpre presente nas disputas ideológicas que se fazem acompanhar do discurso... NESse caso o papel da IScola é fazê com que o sistema econÔ::mico pareça natural... JUSTo ao mesmo tempo que mascara as desigualdades e promove as a discriminação quanto à classe... raça... sexo... ENTão tá uma maravilha o poder econômico que tá... a oportunidade está sendo te dada... você num apruveita porque voCÊ num qué... ENTão num tem problema que é/ que é a gente/ num é a desigualdade... essa discriminação de raça e sexo... num é o poder econômico do indivíduo... o indiVÍduo que não se esforça o suficiente prá podê tê o seu luGAR n sociedade... né?

EF-AP-P03

Informante: professora, graduada em Pedagogia, Mestre em Educação, 40 anos

Data: 09/06/2003

PROF.: quando a gente tá trabalhando a questão da gestão... né? ... participativa ... coletiva ... lógico que esse essas ((todos falando ao mesmo tempo)) algumas já devem tê visto ... mais são figuras sempre aplicadas em encontros de gestão ... / o quê que dizê esse tipo de figura ? / olha bem o primeiro quadrinho ... tem dois montinhos de comida de um lado e do outro ... se cada um tivé pensano individualmente “eu vô comê o meu montinho primero ((todos falam ao mesmo tempo)) / como é que a gente vai fazê então prá que a gente possa comê ...um brincano co outro / isso voltado para a questão da gestão ... o quê que isso significa? ... os diretores e especialistas querem ficá de um lado ... professores do outro ... e eles não se juntam prá começá discuti as propostas que a escola (inint.) ... / ENTão se cada um ficá achano que é melhor (inint.) nunca os dois vai comê o montinho junto ... e aí a gente vai tê aquela dicotomia ... aquela fragmentação que u falo prá voceis nas escolas ... E aí as relações que acontece entre as escolas ... as relações ali elas IMplicam em você queBRÁ eh:: rupturas ... paradigmas ... que existem dentro das iscolas que são trazidas pela sociedade evidentemente ... porque a escola num é uma INStituição social micro ?... num é micro.social? por quê que ela é micro-social ... porque ela tá dentro de uma IStrutura MAIS / maior ... e se a gente reproduz ô não reproduz (inint.) aí a gente entra naquelas questões (inint.) / é desejável pro curso de formação como o nosso de pedagogia ... a gente tem que começá (inint.) isso ... e isso o que u penso em termos de de EStrutura o que a gente tem no momento de mudança ... de disciplina ...agora nós vão tê o momento de fazê cum que elas não se fragmentam mas que elas tenham a ver uma coisa co a outra ... e a gente teja falano a mesma linguagem ... é fácil fazê isso no curso de pedagogia ? ... não... porque isso vai tê que (inint.) ... então a gente vai começá cum este tipo de reunião prá que num seja eh:: / prá tá escutano ... né? ENTão não adianta falá que o curso de pedagogia não vai formá prá docência que ele vai ... porque se num fosse assim o quê que o provão ia cobrá questões específicas só prá docentes? ... quem tem o curso de pedagogia voltado prá orientação e supervisão e que num tem base de docência num feiz aquela prova ... pelo menos essas questões da docência ... ENTão num adianta eu sê orientaDOR se u tivé um conhecimento pelo menos teórico de como que funciona uma iscola ... qual que é a sua organização interna ... como que essa realidade funciona ... que mecanismo que organização é essa que dentro dela temos vários tipos de conflito e como que é que os sujeitos dessa dessa organização faiz prá lidá com esse tipo de conflito ... certo? / BOM nessa perspectiva que a gente tá falano aqui ... eh:: eu trouxe um / lógico que a gente não vai lê ...porque lê a gente lê em casa ... né? ... a gente vai falá de alguns itens da continuação da:: dos mecanismos da ação coletiva dentro da Escola ... que a gente já falô do colegiado ... e agora a gente tem ((vários alunos conversam ao mesmo tempo)) / ENTão um Outro item que é importante chamá atenção ... são o quê ? os conselhos de classe ... de série ô de ciclo ... o quê que são CONselhos de classe ... / nessa autora que a gente tá trabalhando aqui que é a Angela Emaculada que é um autora que muita gente trabalha cum ela ... ela faiz uma diferenciação entre conc/ primero ela fala o que são conselhos ... né? mais ela faiz uma Diferença em conselho de classe de turma e conselho de classe de série ô de ciclo ... né? o quê que ela fala que é de classe ? ... reuniões que têm o foco de discussão numa determinada TURma de alunos ... e de série ? ... reuniões cujo foco central é o trabalho PEDagógico disinvolido em conjunto de turmas ... UM é em determinada classe ... só aquela classe ... e série e ciclo é o conjunto das turmas ... não é

aquela turma separadamente ... entendero a diferença? / olha ... vão lá gente... vão sabê a diferença ... né? / então o quê que ela diz? ... esse tipo de reunião pode organizar-se com a participação do grupo de professores que trabalham co'a turma em questão juntamente co'a coordenação pedagógica podeno ainda eh:: contar co'a participação de pais de alunos ... / o quê que vai sê importante você trabalhá nos conselhos e que é mais importante discutí ? ... num é a questão da avaliação ? as concepções de aviação que'a iscola tem em relação ao processo de ensino- aprendizagem ? ...PRÁ isso que existe os conselhos... eh:: então isso vai dependê de como cada um vai trabalhá ... que opção que vai fazê ... se vai fazê regime seriado você pode trabalhá a aviação de outra forma ... você necessariamente não tem que trabalhá aquela avaliação que vai fazê / que nos remeta à questão de reprovação e aprovação ... num é isso? / se você fô trabalhá cum essa perspectiva de reprovação e aprovação ... e aí a gente tá retrocedeno um poco na história quando fala que a avaliação tem que sê acumulativa ...se você fala que'a avaliação tem que se acumulativa aí você trabalha com a perspectiva de reprová e aprová então você tá na questão classificatória da avaliação... e num é mais o Objetivo dela hoje...né? BOM... eh:: olha bem a base duma coisa prá outra ... QUANdo você fala de regime seriado de organização Seriado você fala de uma lógica de transmissão de conteúdo quando você fala em ciclo ESTa base de trabalho ela se altera como ? RA-dicalmente / por quê que os ciclos não são bem entendidos pelos professores até hoje ? ... olha só GENte... porque nos ciclos ele vai exigí do professô conhecê a cada aluno mais individualmente do que um aluno genérico ... você trabalhá mais individualmente cuns processos de aprendizagem ... num é isso ? ... ciclo num é você tê progressão continuada ? é você tê aprendizagem continuada ... MAIS nós estamos trabalhano co'a lógica da:: série ... Então se'a gente num tá rompeno cuns paradigmas .../ prá gente rompê aí nós temo que tirá tudo aquela / aqueles PRÉ- conceitos sobre a questão da série da reprovação da provação prá gente trabalhá ciclo ... agora num vai sê só isso ... num é só o professô que tem culpa disso ... NÓS temos (inint.) cultura que é o sistema ... num é? que tem que nos permití que possamos trabalhá com ciclo ... como é que eu vô sabê os os as aprendizagens que nossos alunos trouxe individualmente cada um se eu vô trabalhá cum quarenta alunos numa sala de aula ... aí você vai isbarrá cum esse tipo de istrutura ... e que'a gente tem que começá (inint.) ... eu acho que é a partí daí ... / Ô gente ... NA-da que'a gente vai começá uma luta... um aluta é um aluta ... né? a gente tem que tê ideais / um diretô de iscola ... um gestor ele tem ideais ... / depois eu vô dá prá voceis as características de um diretô burocrático tradicional ... vou mostrá prá voceis nas nossas próximas aulas qual é o tipo de administração que ele tem ... né? e aonde que nós encaixamos isso / BOM ... é lógico que o ciclo vai exigí do professô MUIto mais do que uma um regime mais linear ... né? eh:: bom ... Evidentemente que não podemos separá essa questão da avaliação ... quando você fala em conselho o quê que tá em jogo alí ? é a questão da:: aprendizagem / QUANdo você fala em avaliação eu num tô falano da avaliação só do aluno ... nós tamo falano da avaliação do processo de aprendizagem daquela iscola ... eu num tô falano do aluno "x" ... porque às vezes os conselhos que eram feitos no passado cum istigmas ... né? como é que era feita a distribuição de TURmas ? a professora que se considerava expert no assunto ela que escolhia os melhores alunos prá sala dela ... a última que chegava ficava cuns piores alunos ... aí ela num conseguia resultados / BOM ... a organização das reuniões do conselho vai Dependê exatamente das organizações / de como que'a iscola vai lidá cum esse tipo de assunto ... num é isso ? / como que ela vai organizá ... como é que esse conselho de classe vai se formá ... quem são os participantes ... / ENtão determinô os objetivos você vai determiná quem participa ô não dessas reuniões ... tá certo ? / eh:: olha só ... eu já falei da presença do pai ... do professô ... olha eh:: o papel do diretô com relação a isso é importante ... o quê que tá colocado aí ? " É papel do diretor possibilitá que essas reuniões aconteçam SEM limitações para os

professores ... prá tanto é necessário que o diretor esteja presente para informá e liderá os assuntos desejados contornando as situações caso haja necessidade” / olha só mininas ... CA-da professô ao participá das reuniões colocam como objeto de reflexão a SUa prática pedagógica ... ou pelo menos deveria colocá ... procurando situá relações estabelecidas entre aluno professô os conteúdos e atividades propostas ... tá ? / o processo de reflexão da avaliação reflete o posicionamento profissiona sendo fundamentalmente fundamentada pelas concepções de iscolas e ensino ... papel do professô ... papel do aluno ... ou seja ... isso vai está determinado não só nas suas concepções enquanto professô ... papel do aluno ... concepções enquanto professô MAS a da escola no seu perfil ... ENtão tem que haver o conselho de classe ... GENte um OUTro tipo de mecanismo é o grêmio istudantil ... já ouviram falá ? alguém já participô de grêmio ? ENtão olha só ... o quê que é o grêmio ? ... é um espaço social que vai ppsibilitá o aprendizado... ele aprende ... da cidadania de construção de novas relações de poder dentro da iscola que ultrapassa as questões administrativas e interferem no processo pedagógico ... MAIS em muitas escolas não existe o grêmio istudantil porque os próprios alunos sabem o que que eles vão fazê ... e aí também existem obstáculos porque um deles que é colocano cum muita ÊNfase é a questão de que os alunos não têm maturidade prá formá um grêmio ... / agora para quê que’u tenho um grêmio istudantil? prá quê que vai me serví esse grêmio istudantil? os alunos têm / uma das maneiras de fazê isso é você intercâmbio entre as iscolas prá você discutí isso ...