

# **PRÁTICAS TEXTUAIS**

**17 | 18**

Editado por  
**Noémia Jorge**  
**Antónia Coutinho**  
**Marta Fidalgo**  
**Rute Rosa**

## Ficha técnica

### Título

Práticas Textuais 17|18

### Editado por

Noémia Jorge, Antónia Coutinho, Marta Fidalgo, Rute Rosa

### Autores

Ana Diniz, Anna Henrike Eymess, Beatriz Zorro, Bruno Carvalho, Catarina Lázaro, Jalusa Lima, Sofia Martins

### Imagem da capa

Museu da Escrita do Sudoeste

### Ano

2018

### ISBN

978-989-20-8480-0

### Apoio



Museu da Escrita do Sudoeste



Município de Almodôvar



Associação de Professores de Português



Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa



Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa



Abóbada I - Almodôvar  
Estela epigrafada com Escrita do Sudoeste  
I Idade do Ferro  
Séc. VII-V a.C.

Imagem gentilmente cedida por  
Museu da Escrita do Sudoeste (MESA) | Município de Almodôvar

# ÍNDICE

---

- 01 | 03** Nota de abertura  
Noémia Jorge, Antónia Coutinho, Marta Fidalgo, Rute Rosa

## **PARTE I – Língua e literatura**

- 06 | 17** Perturbações da aquisição da linguagem em crianças  
Beatriz Zorro
- 18 | 27** A influência das redes sociais no léxico  
Bruno Carvalho
- 28 | 40** A produção escrita no 7.º ano de escolaridade  
Sofia Martins
- 41 | 47** A possibilidade de cartas impossíveis  
Ana Diniz

## **PARTE II – Educação e sociedade**

- 49 | 59** O papel da família no percurso escolar do aluno  
Catarina Lázaro
- 60 | 70** Escola da Ponte – Um projeto em constante evolução  
Jalusa Lima
- 71 | 80** O método comparativo em música – Algumas reflexões entre a  
Etnomusicologia e a Educação Musical  
Anna Henrike Eymess

# NOTA DE ABERTURA

---

A presente publicação surge no contexto de uma unidade curricular com o mesmo nome, obrigatória na estrutura curricular da licenciatura em Ciências da Linguagem, oferecida pelo [Departamento de Linguística](#), na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa ([NOVA FCSH](#)). *Práticas Textuais 17/18* dá a ver, portanto, o trabalho desenvolvido naquela unidade curricular, no 1.º semestre do corrente ano letivo – ano que o subtítulo evidencia, para memória futura.

É objetivo da unidade curricular “exercitar a especificidade das tarefas de leitura e de produção de textos, em contexto académico e científico, com vista a desempenhos eficazes”, como consta da respetiva [ficha](#), disponível na [apresentação da licenciatura](#) no Guia Curricular da NOVA. Este objetivo assenta em pressupostos teóricos e epistemológicos no âmbito dos estudos linguísticos sobre os textos e os discursos (em investigação desenvolvida no [Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa](#)) – pressupostos esses que não cabe explicitar em pormenor, nesta introdução, nem são objeto de desenvolvimento sistemático, no programa da unidade curricular, que privilegia uma abordagem prática (como o nome indica). Apesar disso, convém destacar dois aspetos fundamentais: por um lado, o facto de se entender que as práticas textuais (não circunscritas à modalidade escrita) são o ambiente natural da humanidade, isto é, aquilo que verdadeiramente permite a emergência da pessoa (consciente) em interação com outras pessoas; por outro, o reconhecimento do carácter diferencial associado às múltiplas práticas textuais que se estabilizam histórica, social e culturalmente. Compreender-se-á, em função do que acaba de ser brevemente enunciado, que a escolha da imagem de capa não é aleatória e está longe de ser um mero elemento decorativo. Através dessa imagem – gentilmente cedida pelo [Museu da Escrita do Sudoeste | Município de Almodôvar](#) – evocam-se práticas textuais com mais de 2500 anos e presta-se homenagem ao património histórico e cultural que constitui a diversidade de

sistemas de escrita, de suportes e de configurações textuais. Essa diversidade confronta-se hoje com desafios específicos, desencadeados pelas enormes potencialidades dos suportes eletrônicos: multiplicam-se leituras tabulares, instalam-se práticas de escrita em tempo real, cruzam-se fronteiras que antes pareciam estáveis (entre escrita privada e escrita pública, entre escrita informal e escrita formal), para destacar apenas alguns aspetos. A diversidade fará o seu caminho. Cabe-nos, no entanto, cuidar do legado que recebemos e não deixar que ele se transforme em problema ou impedimento para o desenvolvimento de jovens estudantes, de novas gerações. Essa é certamente uma das preocupações com que se confronta quem exerce funções de docência de Português, hoje – como atesta o apoio da [Associação de Professores de Português](#). É também esse o intuito da unidade curricular *Práticas Textuais*: dar a conhecer as exigências da leitura e da produção de textos académicos e científicos, trabalhar as especificidades que lhes estão associadas, dominar estratégias de organização textual e mecanismos enunciativos, naturalizar a escrita como um processo de revisão e de reescrita, harmonizar os tempos necessários ao processo e ao produto. Não se trata de uma perspectiva meramente normativa, fixada sobre o que seja “escrever bem”. O que está em causa é a apropriação de modelos e a experiência concreta de os pôr em prática. Porque nenhum saber declarativo (sobre escrita) se substitui à experiência pessoal de escrita. E nenhum saber anteriormente formulado se substitui ao trabalho de (re)formulação – de textualização – de quem dele se apropria.

*Práticas Textuais 17/18* reúne trabalhos de sete jovens estudantes (sete do conjunto da turma que frequentou a unidade curricular, no 1.º semestre do ano letivo referido). São estudantes que se aplicaram para a realização de um desafio: escrever um artigo “publicável”. São estudantes que fizeram prova de resiliência: integraram observações e comentários, aceitaram trabalhar versões sucessivas; desanimaram, certamente, e voltaram a meter mãos à obra. São estudantes de diferentes cursos, de licenciatura e de mestrado, para quem o desafio fez sentido – e a aprendizagem ganhou forma e configurou-se como texto. São sete temas diferentes, porque cada estudante escolheu livremente o tema a desenvolver, de acordo com o curso que frequenta e os seus interesses pessoais; esses temas foram agrupados depois em duas

grandes secções: Língua e literatura (Parte I), Educação e sociedade (Parte II). São sete artigos – produto final de um processo de aprendizagem de *práticas textuais* que agora se autonomiza e se dá a ler.

Da conceção da unidade curricular à docência em 2017-2018 (formalmente partilhada mas, na prática, assumida por Noémia Jorge); do acompanhamento continuado das versões iniciais dos artigos à revisão das versões finais, à formatação, à escolha da capa e a todos os outros passos necessários para que a publicação se concretizasse – de tudo isso se fez a coesão da equipa que assina esta nota introdutória. Partilhamos as quatro, na linha do interacionismo social, uma conceção de linguagem – e, de modo particular, de escrita – como desenvolvimento das capacidades da pessoa, não só em fases precoces como ao longo da vida. Editar *Práticas Textuais 17/18* foi para nós, também, ocasião de aprendizagem e de desenvolvimento.

A publicação aí está. Esperamos que seja útil e estimule outras práticas, outros textos.

Noémia Jorge  
Antónia Coutinho  
Marta Fidalgo  
Rute Rosa

## EQUIPA EDITORIAL

### Noémia Jorge

Mestre em Edição de Texto e doutorada em Linguística (área de especialização em Linguística do Texto e do Discurso) pela Universidade NOVA de Lisboa. Investigadora no CLUNL (grupo *Gramática & Texto*), tem como interesses específicos a descrição e didatização de géneros de texto. No ano de 2017/2018, como Professora Auxiliar Convidada, partilhou a docência de *Práticas Textuais*. Professora de Português no Ensino Básico e Secundário, e autora e revisora de material didático na mesma área.

E-mail: [njorge@fcs.unl.pt](mailto:njorge@fcs.unl.pt)

### Antónia Coutinho

Professora Associada na NOVA FCSH (Departamento de Linguística) e doutorada em Linguística – Teoria do Texto, é responsável pela unidade curricular *Práticas Textuais* desde que a mesma foi criada (2005-2006). É investigadora integrada do CLUNL (grupo *Gramática & Texto*) e desenvolve investigação no âmbito dos estudos linguísticos sobre os textos e os discursos, centrando-se em questões como: caracterização diferencial de géneros de texto, relação entre géneros de texto e estilos, ensino/aprendizagem de gramática e de texto, escrita e desenvolvimento da escrita, linguagem paritária.

E-mail: [acoutinho@fcs.unl.pt](mailto:acoutinho@fcs.unl.pt)

### Marta Fidalgo

Mestre em Consultoria e Revisão Linguística e doutoranda em Linguística (área de especialização em Linguística do Texto e do Discurso) pela Universidade NOVA de Lisboa. É bolsista de doutoramento no CLUNL (grupo *Gramática & Texto*), no âmbito do programa KRUse, e desenvolve investigação na área da revisão de textos. No ano de 2017/2018 dinamizou uma sessão da unidade curricular *Práticas Textuais* sobre estratégias de produção textual com recurso a ferramentas eletrónicas. É tradutora/revisora de Alemão e Inglês.

E-mail: [mfidalgo@fcs.unl.pt](mailto:mfidalgo@fcs.unl.pt)

### Rute Rosa

Mestre em Consultoria e Revisão Linguística e doutoranda em Linguística (área de especialização em Linguística do Texto e do Discurso) pela Universidade NOVA de Lisboa. É bolsista de doutoramento no CLUNL (grupo *Gramática & Texto*), no âmbito do programa KRUse, e a sua investigação foca a descrição e didatização de géneros de texto, privilegiando o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo. No ano de 2017/2018 dinamizou uma sessão da unidade curricular *Práticas Textuais* sobre as características do género *artigo científico*.

E-mail: [ruterosa@fcs.unl.pt](mailto:ruterosa@fcs.unl.pt)

Parte I

# Língua e literatura

# PERTURBAÇÕES DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS

---

## **Beatriz Zorro**

Estudante da Universidade NOVA de Lisboa, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, está de momento a frequentar a licenciatura em Ciências da Linguagem e pretende continuar a enveredar por essa área.

E-mail:

[beatrizzorro@campus.fcsh.unl.pt](mailto:beatrizzorro@campus.fcsh.unl.pt)

## **Abstract**

Language development is a process that all children go through and it is essential that it occurs properly so that they can enjoy a healthy childhood. However, there are several disturbances that can undermine their correct development. This study focuses on the field of linguistics, more specifically on the acquisition of language and on the problems that may result during this process. What should children know? When does the child start talking? What are the risk factors that hamper the child's language development? These are the questions this paper aims to address.

## **Keywords**

Acquisition  
Disturbance  
Risk factors  
Children

## **1. Aspetos introdutórios**

O desenvolvimento linguístico é um processo pelo qual todas as crianças passam. É fundamental que este ocorra adequadamente, para que a criança possa usufruir de um período infantil saudável. No entanto, existem diversas perturbações que prejudicam o seu correto desenvolvimento.

Este estudo foca-se na área da Linguística, mais especificamente na aquisição da linguagem e nos problemas que podem resultar durante esse processo, e procura dar resposta às

seguintes questões: *O que é que as crianças devem saber? Quando é que a criança começa a falar? Quais são os fatores de risco que prejudicam o desenvolvimento da linguagem da criança?*

O artigo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira vai ser analisado o modo como a fonologia de uma língua é adquirida, pretendendo mostrar que existem diversos fatores que formam o processo de aquisição fonológico/linguístico de uma criança. Na segunda, vão ser apresentadas algumas perturbações da linguagem que podem surgir durante o processo de aquisição da mesma.

## 2. Aquisição fonológica

De acordo com Santos (2008), apesar de, por aquisição fonológica, se entender os sons que uma criança utiliza para desenvolver fonologicamente o que pretende transmitir, a fonologia não se reduz a sons, mas baseia-se também na perceção do conjunto de fonemas de uma língua.

Antes de conseguir identificar as unidades fonológicas que fazem parte da sua língua, a criança deve descobrir como organizar o contínuo acústico em unidades discretas. Contudo, pessoas não especializadas na área da Linguística acreditam que é possível ouvir os sons separadamente, realizando pausas. No entanto, e recorrendo a um espectrograma, o que se obtém ao produzir uma frase é uma onda contínua, por vezes com pausas entre as palavras, mas nunca entre segmentos. Analisando o exemplo <As amigas>, o que se obtém foneticamente é [eze'mige] e não [e]e'mige]. Ocorre, assim, um fenómeno de sândi externo, a degeminação.

Todavia, na perspetiva do mesmo autor, as unidades sobre as quais as crianças se vão debruçar são unidades discretas, tendo elas, para isso, de aprender a intercalar os segmentos. Para além disso, as crianças também necessitam de aprender a fazer distinções, ou seja, é importante reconhecerem que, por exemplo no português europeu, existe uma diferença sonora entre os sons [p] e [b], mas a diferença entre [u] e [w] (labialização) é quase nula. Também devem conseguir diferenciar as regras fonológicas e fonéticas que formam a sua língua, como nos casos dos fonemas /s/ e /z/, que se neutralizam em posição de coda de sílaba – por exemplo, os falantes dizem [e'raʃte] <arrasta>, mas também ['raʒge] <rasga>. Por fim, as crianças devem perceber se as regras são opcionais ou obrigatórias – a título de exemplo, refira-se que a

palavra <feminino> pode ser produzida como [fimi'ninu] ou [fimɨ'ninu], podendo a criança usar qualquer uma das opções (regra opcional); no entanto, o exemplo dado da neutralização dos segmentos constitui uma regra obrigatória (Santos, 2008).

Todos estes conhecimentos que as crianças devem adquirir desenvolvem-se através de pistas recebidas a partir daquilo que ouvem.

## 2.1. Início da aquisição fonológica

Na verdade, por volta da 16.<sup>a</sup> semana de gestação, os bebés já respondem a pulsos sonoros (Shahidullah & Hepper, 1992) e, na vigésima quinta, começam a desenvolver a sua capacidade auditiva (Pujol, Lavigne-Rebillard & Uziel, 1991).

As perguntas principais que aqui se colocam são duas: *O que é que os bebés escutam? A informação auditiva recebida é tratada estruturalmente ou não?*

Quanto à primeira questão, um estudo realizado por Querleu *et al.* (1998), em que se inseriram microfones do lado externo da parede do útero, revelou que os infantes conseguem ouvir os sons do ambiente que os rodeia.

Em relação à segunda pergunta, Santos (2008) defende que, se a criança presta atenção somente ao som e não à estrutura em que o mesmo é produzido, então a forma como o som é apresentado não é valorizada; todavia, se for dada atenção também à estrutura, a maneira como o som é produzido deve importar, pois vai afetar a sua estrutura. Para comprovar isto, foram feitos dois estudos com o objetivo de perceber se crianças com 4 dias de idade notavam a diferença entre duas línguas. No primeiro estudo, crianças de nacionalidade francesa ouviram frases produzidas em russo. Percebeu-se, assim, que estas conseguiam detetar as diferenças entre as duas línguas. No segundo estudo, as frases foram produzidas de trás para a frente. Os segmentos [b] e [s] continuavam lá, mas a estrutura em que estes eram produzidos desapareceu, ou seja, os segmentos que estavam em coda da sílaba moveram-se para o núcleo ou para ataque. As crianças deixaram de conseguir distinguir o francês do russo. A partir deste segundo estudo concluiu-se que, com 4 dias de idade, as crianças prestam também atenção à estrutura rítmico-entoacional e não apenas aos sons que formam cada língua.

## 2.2. Início da fala

Conforme os estudos acima apresentados, referidos em Santos (2008), antes de conseguir começar a falar, uma criança já possui variados conhecimentos em relação à estrutura fonológica da sua língua. Por volta dos 12 meses, surgem as primeiras palavras.<sup>1</sup>

Trabalhos apresentados em Lamprecht (2004), com exemplos do português brasileiro, mostram de que forma os diferentes segmentos são aprendidos consoante a sua posição na palavra. Inicialmente, as crianças aprendem os segmentos em posição de ataque e depois em coda – por exemplo, a criança diz [sɔr'vetʃi] <sorvete>, mas ainda diz ['kake] <casca>. Os segmentos são primeiro regularizados em sílabas tónicas e depois em átonas. O infante diz ['kẽʃa] <canta>, enquanto ainda produz [ko'mo] <comprou>.

Estes resultados mostram, mais uma vez, como a aquisição de segmentos e a estrutura se relacionam. Durante o processo de aprendizagem da estrutura e dos segmentos, a criança também utiliza diferentes estratégias como a omissão de sílabas e segmentos ([ 'nene] <banana>), a metátese ([ 'pertu] <preto>) e, por último, a epêntese ([be' ravu] <bravo>).

Sintetizam-se, no **Quadro 1**, alguns dos marcos da aquisição assinalados por Mousinho *et al.* (2008), desde o nascimento até aos cinco anos de idade:

Idade	Marcos da aquisição da linguagem
0 a 1 ano	<ul style="list-style-type: none"><li>• 0-6 meses: emissão de vocalizações.</li><li>• 3-4 meses: produção de todos os sons que existem; início da balbúciação.</li><li>• 9-10 meses: Fala com controlo tonal e intensidade.</li></ul>
1 a 2 anos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inventário fonético reduzido.</li><li>• Pronúncia de /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, nasais (/m/, /n/) e semivogais.</li><li>• Vocabulário com 50 palavras.</li><li>• Produção de estruturas silábicas simples.</li><li>• Uso de palavras-frase (equivalentes a frases).</li></ul>
2 anos a 2 anos e meio	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uso de pronomes de 2.ª e 3.ª pessoa.</li><li>• Vocabulário com 150-200 palavras.</li><li>• Produção de frases com mais elementos.</li><li>• Capacidade de resposta a duas ordens seguidas.</li></ul>
2 anos e meio a 3 anos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uso do pronome de 1.ª pessoa.</li><li>• Produção de estruturas fráscas mais complexas (4</li></ul>

1. Só é possível saber se a criança adquiriu um determinado segmento se ela o utilizar corretamente, por isso, apesar de estar a ser aqui tratada a aquisição fonológica, a manifestação das primeiras palavras é essencial para o estudo (Santos, 2008).

	<p>elementos).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexões de género e número.</li> <li>• Uso de formas rudimentares dos verbos <i>ser</i> e <i>estar</i>.</li> <li>• Uso do advérbio de lugar em emissões simples.</li> <li>• Compreensão dos conceitos de oposições (<i>grande/pequeno, quente/frio</i>).</li> <li>• Evolução crescente do vocabulário.</li> <li>• Desenvolvimento da flexão verbal.</li> <li>• Capacidade de resposta a ordens simples e perguntas que envolvam os termos <i>quando, onde, quem</i>.</li> </ul>
3 anos a 3 anos e meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição dos sons /p/, /b/, /t/, d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /x/, /j/, /l/, /r/, /m/, /n/ em posição inicial e final.</li> <li>• Conjugação de orações; uso do <i>e, mas, porque</i>.</li> <li>• Compreensão de questões que envolvam os termos <i>quem, o quê, onde, quando</i>.</li> <li>• Uso de frases negativas, relativas e interrogativas.</li> <li>• Desenvolvimento da flexão verbal (particípio passado, futuro composto).</li> <li>• Capacidade de relatar factos vividos.</li> </ul>
4 anos a 4 anos e meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição, aos 4 anos: <ul style="list-style-type: none"> <li>– dos sons /ê/, /lh/;</li> <li>– dos consonantais /pr/, /br/, /kr/, /gr/, /gl/ em posição inicial;</li> <li>– dos encontros consonantais /br/, /vr/ em posição final.</li> </ul> </li> <li>• Recurso ao sistema pronominal, pronomes possessivos.</li> <li>• Uso de passivas simples.</li> <li>• Aumento do domínio das preposições.</li> <li>• Aparecimento das formas de tempo e espaço (nem sempre adequadas).</li> <li>• Desenvolvimento da flexão verbal (presente, pretérito perfeito).</li> </ul>
A partir de 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição, entre os 4 anos e meio e os 5 anos: <ul style="list-style-type: none"> <li>– dos encontros consonantais /pr/, /br/, /kr/, /gr/, /gl/ em posição inicial;</li> <li>– do som /r/ e do encontro consonantal /tr/ em posição final.</li> </ul> </li> <li>• Recurso a estruturas mais complexas: passivas, condicionais, circunstanciais de tempo.</li> <li>• Compreensão de histórias maiores e capacidade de resposta a perguntas simples sobre as mesmas.</li> <li>• Fala fluente.</li> </ul>

Quadro 1 – Alguns marcos da aquisição da linguagem, dos 0 aos 5 anos (adaptado de Mousinho *et al.* (2008: 300-301)

## 3. Perturbações da linguagem na criança

### 3.1. Fatores de risco para o desenvolvimento da linguagem da criança

De acordo com Costa (2008), o desenvolvimento da linguagem está dependente de inúmeros fatores, que interagem entre si: genéticos, fisiológicos, neurológicos, psicológicos, ambientais, socioculturais, escolares e familiares.

Como o subtítulo indica, os fatores que serão apresentados não levam à aquisição de determinada perturbação nem se relacionam diretamente com o problema. São apenas fatores de risco que podem estar associados a essa perturbação.

#### 3.1.1. Fatores genéticos, fisiológicos e neurológicos

Neste ponto irão ser abordados vários aspetos que provêm quer do património genético da criança, quer de feições mais fisiológicas e neurológicas, e que, por sua vez, poderão intervir no desenvolvimento em termos de comunicação. Estes fatores dizem respeito ao período que vai até ao nascimento da criança, ou seja, remetem para as características associadas ao desenvolvimento do feto.

Fifer, Monk & Grose-Fifer (2001) dividem em três períodos o processo de desenvolvimento do feto, com a finalidade de identificarem parte dos riscos a que este processo está predisposto: o primeiro trimestre (desenvolvimento embrionário, aparecimento do sistema nervoso, do repertório comportamental e das sensações), o segundo trimestre (aparecimento dos sistemas visual, olfativo, gustativo e vestibular, desenvolvimento do cérebro, expansão do repertório comportamental, resposta do sistema auditivo aos sons), terceiro trimestre (sistema visual, desenvolvimento físico, organização comportamental, desenvolvimento sensorial, aprendizagem e memória).

Os autores identificam quer as alterações cromossómicas (síndrome de Down) e as genéticas, quer as influências ambientais no desenvolvimento do feto, como, por exemplo (no caso da mãe): o álcool, o tabaco, a alimentação, o *stress* e as alterações do sistema simpático (Fifer, Monk & Grose-Fifer, 2001).

Bishop, respondendo ao facto de, durante algum tempo, se ter pensado que a estas perturbações ocorrem na família, afirma: “It is

important to stress that this “familiality” does not in itself prove that a disorder is inherited” (1997: 47); nesse sentido, a autora acrescenta ainda que é necessário ter em conta outros fatores como a imitação, a transmissão cultural ou o ambiente em que a criança vive.

Nestas situações, tem-se recorrido a estudos sobre gémeos com perturbações da linguagem e se, por um lado, as conclusões indicam um “retardamento” no desenvolvimento da linguagem por parte das duas crianças (contudo, não necessariamente atribuído a fatores genéticos), em contrapartida, estudos elaborados tanto com gémeos dizigóticos como com monozigóticos apontam para a necessidade de ter também em conta outros aspetos como o desenvolvimento intrauterino, os riscos perinatais ou os contextos ambientais e familiares, que muitas vezes lhe estão associados (Bishop, 1997).

Na perspetiva de Costa (2008), a questão do sexo é um dos fatores ligados às perturbações da linguagem. É predominante a ocorrência deste tipo de problemas em indivíduos do sexo masculino. A dimensão em causa, então, é a biológica, visto que os padrões comportamentais, expectáveis e colocados à criança em relação ao seu género, têm início logo nas primeiras horas de vida. Ainda de acordo com o mesmo autor, a criança tem de desenvolver um conjunto de estruturas fundamentais para uma correta aquisição e desenvolvimento da linguagem. Entre elas incluem-se as estruturas orgânicas que possibilitam o reportório e o desenvolvimento da audição e visão (capacidades sensoriais e percetivas) e também as estruturas que permitem o desenvolvimento do aparelho fonador e articulatório (pulmões, laringe, cordas vocais, faringe, entre outros).

Por outro lado, como asseguram Araújo, Silva & Coutinho (2007: 63):

A evolução do sistema sensorio motor oral acontece desde o período embrionário com a morfogénese das estruturas orofaciais tais como a língua, mandíbula, maxila, lábios, bochechas e palato, culminando com o surgimento das primeiras habilidades de deglutição, sucção, observadas por volta da 11.ª e 20.ª semana de idade gestacional, respetivamente.

Assim sendo, qualquer anormalidade perante estas estruturas orgânicas poderá ser um princípio de determinadas perturbações da linguagem e da fala.

O cérebro e os estudos neurológicos da linguagem são, também, outros fatores de desenvolvimento aos quais se tem dado maior atenção. Como avançam Gazzaniga, Ivry & Mangun (2006), é sabido que existem zonas cerebrais que estão diretamente relacionadas com a problemática da linguagem e da fala, como as áreas de Wernike e de Broca. A área de Wernike é a zona cortical responsável pela compreensão auditiva do material verbal; por sua vez, a área de Broca é a responsável pela expressão verbal e pela capacidade de falar fluentemente (Costa, 2008). Uma lesão em qualquer uma destas áreas leva a afasia, nomeadamente afasia de Wernike e afasia de Broca (Caldas, 2000).

Visto que as investigações efetuadas na área das neurociências irão continuar a transmitir informações necessárias para o estudo da linguagem, será necessário ter em conta o processo de desenvolvimento e maturação cerebral como um processo indispensável para a explicação, avaliação e prevenção das perturbações da linguagem da criança. Para isso, torna-se fundamental entender a *etiologia* da perturbação para que se identifiquem as possíveis causas, não só as de incidência tipicamente neurológica, mas igualmente as de ordem biológica mais abrangente, como as diversas síndromes, doenças congénitas e as malformações (Costa, 2008). Dá-se aqui, como exemplo, os casos das fissuras labiopalatinas (a fenda palatina e lábio leporino), que são malformações originadas pela falta de fusão dos processos maxilares e palatinos e que constituem das anomalias congénitas mais frequentes da face (Rockland & Borba, 2005).

Costa (2008) considera que a gestação e o parto são também questões que não podem ser desconsideradas nesta análise, por poderem constituir situações de risco. Relativamente à gravidez, diversos problemas de saúde podem dar origem à ameaça de aborto e à contração de doenças infetocontagiosas, traumáticas ou tóxicas (danos por fatores ambientais). Igualmente o nascimento prematuro e o baixo peso são fatores de risco para o desenvolvimento da criança, que, por sua vez, podem refletir-se no desenvolvimento da linguagem, porque, destes casos, advém má formação do esmalte dentário e do palato, afetando as estruturas bucais e originando atraso no desenvolvimento da dentição.

### 3.1.2. Problemas de saúde e hábitos orais

Os fatores de saúde e hábitos orais que irão ser apresentados estão diretamente relacionados com os anteriores (fisiológicos, genéticos e neurológicos).

São vários os problemas que podem condicionar o desenvolvimento da linguagem da criança, provenientes de questões de saúde que surgem desde o nascimento do infante (Costa, 2008). Um dos fatores de risco do desenvolvimento da linguagem é a duração do parto e a quantidade de oxigenação cerebral que, neste caso, não é recebida.

De maneira a exemplificar alguns dos aspetos que estão relacionados com este momento, recorre-se à Escala de Apgar, um instrumento de avaliação do recém-nascido que consiste na avaliação de cinco sinais no primeiro e no quinto minuto após o nascimento: frequência cardíaca, respiração, tónus muscular, irritabilidade reflexa e cor da pele.

Conforme Costa (2008), com o avanço tecnológico destas áreas, a importância do Índice de Apgar é questionada; no entanto, continua a ser um mecanismo de avaliação utilizado em espaço clínico e em processos de investigação destes domínios. E, considerando o foco deste trabalho, a Escala de Apgar permite ter em conta possíveis fatores que podem levar a perturbações da linguagem da criança.

Na perspetiva do mesmo autor, aquando do seu nascimento, a criança encontra-se sujeita a uma grande quantidade de situações que podem perturbar o desenvolvimento do domínio da linguagem, como, por exemplo, otites, rubéola, viroses que podem dar origem a surdez neurosensorial e de transmissão. Por sua vez, estas situações podem causar lesões nos sistemas sensoriais e doenças ou acidentes que atinjam a componente motora e estruturas anatómicas (fenda palatina, lábio leporino, adenoidite) e interferências no desenvolvimento neurológico (epilepsia, doenças degenerativas do sistema nervoso central e doenças neurodesenvolvimentais).

O mesmo acontece devido a diferentes hábitos. É o caso do hábito de tipo respiratório em que a respiração bucal pode alterar as estruturas orofaciais e dos hábitos relacionados com a alimentação utilizada – como, por exemplo, os alimentos passados, que podem causar atraso no desenvolvimento do funcionamento das estruturas orofaciais, pois o bebé “precisa experimentar

consistência e texturas diferentes que estimulem a sua propriocepção oral” (González & Lopes, 2000: 47).

### 3.2. Perturbações da linguagem na criança e dificuldades no percurso

Como já foi referido ao longo deste artigo, existe um conjunto de transtornos que causam atrasos na aquisição no desenvolvimento da linguagem. Quando são listados os sintomas, tem de se ter em consideração que há várias características que fazem parte do percurso normal de aquisição da linguagem. Contudo, tem de se tomar maior atenção quando estas se tornam persistentes. Muitas vezes, nem todas as características são manifestadas em todas as crianças. No **Quadro 2** estão descritas algumas perturbações da linguagem, de acordo com a perspetiva de Mousinho *et al.* (2008):

Perturbação da linguagem	Características
Atraso simples da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente em crianças que apresentam discrepância no desenvolvimento da linguagem.</li> <li>• Pode ser originado por dores de ouvidos e complicações respiratórias.</li> <li>• As crianças que sofrem deste atraso:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– demoram mais tempo a falar e parecem ser imaturas;</li> <li>– produzem frases mais simples, contudo não existe alteração na ordem das palavras;</li> <li>– combinam sílabas de fonemas diferentes;</li> <li>– têm vocabulário reduzido;</li> <li>– manifestam trocas na fala;</li> <li>– revelam boa compreensão.</li> </ul> </li> </ul>
Desvio fonológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracteriza crianças com idade igual ou superior a 4 anos que mostram alterações no desenvolvimento da fala a diferentes níveis.</li> <li>• Os desvios existentes também decorrem na área de aquisição da língua materna da criança.</li> <li>• Caracteriza-se pela realização de trocas da fala não esperadas para uma criança com pelo menos 4 anos. As trocas mais frequentes são:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– S por CH (<i>chapo</i> em vez de <i>sapo</i>);</li> <li>– R por L (<i>balata</i> em vez de <i>barata</i>);</li> <li>– Z por S (<i>sebra</i> em vez de <i>zebra</i>).</li> </ul> </li> <li>• Alteração na ordem das sílabas, ou também nos sons das palavras.</li> <li>• Fala ininteligível.</li> </ul>

Fluência	<p><b>Gaguez</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transtorno caracterizado por uma perturbação na fluência normal da fala: <ul style="list-style-type: none"> <li>– repetições de sílabas ou sons;</li> <li>– bloqueios;</li> <li>– interjeições;</li> <li>– palavras fragmentadas (por exemplo, pausas dentro de uma palavra).</li> </ul> </li> <li>• A maioria dos casos dá-se entre os 2 e os 4 anos (nessa fase gaguejar é comum, contudo a criança suplanta rapidamente essa fase).</li> </ul> <p><b>Taquifemia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala rápida, comprometendo o entendimento da mensagem.</li> <li>• Hesitações e disfluências.</li> <li>• Momentos de melhoria e pioria do discurso.</li> </ul> <p><b>Taquilalia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Velocidade de fala acelerada, comprometendo o entendimento da mensagem (não existem, no entanto, momentos de disfluências).</li> </ul>
----------	--

Quadro 2 – Perturbações e as suas características  
(elaborado com base em Mousinho *et al.*, 2008: 302-304)

## 4. Síntese final

A aquisição da linguagem desempenha um papel extremamente importante no período infantil. É neste período que a criança aprende os sons que formam a sua língua, descobrindo como é que o contínuo acústico se organiza em unidades discretas e diferenciando as regras fonológicas e fonéticas que formam a sua língua.

Contudo, existem algumas falhas que podem surgir durante o processo de aquisição e desenvolvimento fonológico, falhas essas que podem ter como base problemas de saúde e hábitos orais, como, por exemplo, o recurso a alimentos passados e também fatores genéticos, fisiológicos e neurológicos. Gaguez, desvio fonológico, atraso simples de linguagem são alguns dos problemas que podem surgir, e, assim, prejudicar o processo de aquisição fonológica.

### Referências bibliográficas

Araújo, C.; Silva, G. & S. Coutinho (2007). Aleitamento materno e uso de chupeta: repercussões na alimentação e no desenvolvimento do sistema sensório motor oral. *Revista Paulista de Pediatria*, 25(1), pp. 59-65.

- Bishop, D. (1997). *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Hove [East Sussex]: Psychology Press.
- Bishop, D. & K. Mogford (2002). Desenvolvimento da linguagem em condições normais. In D. Bishop & K. Mogford (Eds.), *Desenvolvimento da Linguagem em Circunstâncias Excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter, pp. 1-26.
- Caldas, A. (2000). *A Herança de Franz Joseph Gall: O cérebro ao serviço do comportamento humano*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Costa, M. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: caracterização e retrato-tipo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. Acedido em <http://ria.ua.pt/handle/10773/1046> (08-03-2018).
- Elliot, A. (1982). *A Linguagem da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Fifer, W.; Monk, C. & J. Grose-Fifer (2001). Prenatal development and risk. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.), *Blackwell Handbook of Infant Development*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 505-542.
- Gazzaniga, M.; Ivry, R. & G. Mangun (2006). *Neurociência Cognitiva: A biologia da mente*. Porto Alegre: Artmed.
- González, N. & L. Lopes (2000). *Fonoaudiologia e Ortopedia Maxilar na Reabilitação Orofacial*. São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Lamprecht, R. (Org.) (2004). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Mehler, J.; Jusczyk, P.; Lambertz, G.; Halsted, N.; Bertoncini, J. & C. Amiel-Tison (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29(2), pp. 143-178.
- Mousinho R.; Schmid, E.; Pereira, J.; Lyra, L.; Mendes, L. & V. Nóbrega (2008). Aquisição e desenvolvimento da Linguagem: Dificuldades que podem surgir neste percurso. *Rev. Psicopedagogia*, 25(78), pp. 297-306.
- Pujol, R.; Lavigne-Rebillard, M. & A. Uziel (1991). Development of the human cochlea. *Acta Oto-laryngologica*, 111(482), pp. 7-123.
- Querleu, D.; Renard, X.; Versyp, F.; Paris-Delrue, L. & G. Crèpin (1988). Fetal hearing. *European Journal of Obstetrics and Gynecology and Reproductive Biology*, 29, pp. 191-212.
- Rockland, A. & J. Borba (2005). *Primeiros Passos na Fonoaudiologia: Conhecer para intervir nas patologias, distúrbios e exames fonoaudiológicos*. Recife: FASA.
- Santos, R. S. (2008). Acquiring Language Phonology: Production, Perception and Phonological Representation. *Alfa*, 52(2), pp. 465-481.
- Shahidullah, S. & P. G. Hepper (1992). Hearing in the fetus: Prenatal detection of deafness. *International journal of prenatal and perinatal studies*, 4, pp. 235-240.
- Werker, J. F.; Gilbert J. H.; Humphrey, K. & R. C. Tees (1981). Developmental aspects of cross-language speech perception. *Child Development*, 52(1), pp. 349-355.

[\[Voltar ao Índice\]](#)

# A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NO LÉXICO

---

## **Bruno Carvalho**

Estudante de 1.º ano no curso de Ciências da Linguagem da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa (FCSH), interessa-se particularmente pelas áreas de comunicação digital e lexicologia.

E-mail:

[brunocarvalhofcsh@campus.fcsu.unl.pt](mailto:brunocarvalhofcsh@campus.fcsu.unl.pt)

## **Abstract**

The sharing of linguistic information has become global and accessible thanks to the growth and gradual spread of means of communication. The way social media are used has an impact on the speaker's language, namely as far as the lexicon is concerned. This study intends to demonstrate the factors that influence the lexicon, with particular attention being paid to the effects of social media. In addition to highlighting the dynamism of lexicon, this article focuses on lexical variations that can be observed in certain social media and analyses the data gathered from a questionnaire on its use. The aim is to ascertain whether the progress in the telecommunications industry implies an evolutionary process on the lexicon.

## **Keywords**

Social media  
Communication  
Lexicon  
Neologism

## **1. Aspetos introdutórios**

Language is a process of free creation; its laws and principles are fixed, but the manner in which the principles of generation are used is free and infinitely varied. Even the interpretation and use of words involves a process of free creation. (Chomsky, 2005: 113)

Nos meios de comunicação social, a informação é disponibilizada de forma imediata aos seus utilizadores. Tendo em conta os inúmeros temas que os media abordam, o público é profundamente influenciável, visto que adere e participa nas

plataformas digitais de forma voluntária. A partir daí, o conhecimento retirado destas fontes é compartilhado e reiterado na língua digital do interlocutor.

A aplicação dessa língua é efetuada de forma a corresponder às necessidades discursivas do indivíduo que, em função da sua liberdade de expressão virtual, confere uma propriedade inovadora e criativa ao seu método de comunicação num universo cibercultural. Tendo isto em conta, apreende-se que nenhuma língua assume um “comportamento estático” (Marinho *et al.*, 2014: 4), visto que a linguagem é manipulada pelo falante de acordo com a sua intenção comunicativa. Consequentemente, essa atitude pode gerar inovação lexical, de cariz insólito, introduzindo novas palavras numa comunidade sociovirtual.

Este artigo enquadra-se na temática do léxico, especializando-se no léxico metamórfico, concebido e adquirido por utilizadores de redes sociais. O léxico é aqui entendido como o conjunto de palavras pertencentes a um certo período de tempo, acompanhadas do respetivo repertório de conhecimento acerca das mesmas e dos seus padrões gerais de estruturação. As redes sociais, por sua vez, constituem as ferramentas configuradas para partilhar, divulgar e criar informação numa comunidade virtual.

## 2. Versatilidade do léxico

O léxico<sup>1</sup> é heterogéneo e dinâmico, visto que adota novas palavras e expressões, porém, algumas formas também caem em desuso, logo identificam-se irregularidades num contexto diacrónico. Cada comunidade linguística possui o seu léxico próprio, pelo que irá conter termos exclusivos, relacionados com variações diatópicas. Krieger propõe que “a renovação lexical atende às condições necessárias de comunicação verbal de diferentes gerações” (2014: 325), incluindo necessidades profissionais, de grupos sociais distintos, entre outras possibilidades pelo que também envolve fatores diastráticos.

Outro aspeto a reter do léxico é a sua transmissividade, na medida em que é reutilizado a partir de uma componente mental e privada, nomeadamente a memória, por toda uma comunidade linguística que irá herdar o conhecimento lexical e assimilá-lo, formando um *continuum* de aprendizagem (Krieger, 2014: 325).

1. Na análise da influência do léxico, a unidade de estudo é a palavra. Contudo, são omitidas as palavras gramaticais, visto que não possuem conteúdo semântico, cultural ou subjetivo.

Outro fenómeno revelador da maleabilidade do léxico é a dicotomia entre os conceitos de *palavra* e *termo*, cujas funções acabam por se interligar. A palavra dá conta de uma noção pertencente ao léxico geral da língua, logo é possível que o seu sentido e interpretação variem conforme o contexto em que essa mesma ocorre. Por sua vez, o termo distingue-se por se concatenar com um domínio do saber especializado (Krieger, 2014: 327). Devido ao crescimento gradual da relevância e utilidade das ciências e tecnologias diacronicamente, nota-se a assimilação de elementos do léxico geral na terminologia científica e técnica. Exemplo disso é o termo *médio*, cujo sentido comum se designa por *algo que está no meio ou entre dois*<sup>2</sup>; no entanto, na esfera musical, entende-se como *registro de som ou voz entre o agudo e grave*; já no campo do desporto, *médio* diz respeito ao *jogador que se encontra posicionado entre os atacantes e os defesas* e, na área do automobilismo, é descrito como o *farol destinado a iluminar a via em frente do automóvel até 30 metros*. Assim se patenteia a polivalência de alguns itens lexicais, segundo o universo comunicacional e funcional em que são produzidos.

2. As várias aceções do termo *médio* foram retiradas do dicionário *Priberam* [em linha].

Estabelecida a fronteira entre léxico geral e especializado, ainda é provável que um constituinte do léxico especializado transite para o léxico geral, como no caso de *micro-ondas*. Apesar de o conceito de *micro-ondas* originalmente se associar a ondas eletromagnéticas no domínio da física, o seu significado foi convertido para um tipo de forno, no léxico geral (Krieger, 2014: 329). Com foco na atualidade, a inovação lexical ocorre maioritariamente nas redes sociais e nos media.

## 2.1. Processos de formação de palavras e neologismos

Antes de aprofundar e exemplificar o conceito de *neologismo*, é pertinente destacar os vários processos de formação de palavras que dão origem à inovação lexical. Em Marinho *et al.* (2014: 7) dá-se conta de alguns dos exemplos seguintes referentes aos processos de formação de palavras:

Processos	Exemplos
Derivação por sufixação	<i>colorídes</i> : <i>colorid+ice</i> – junção de um morfema lexical a um sufixo, que seleciona adjetivos para derivar substantivos, normalmente abstratos, que denotam qualidade, propriedade, estado ou modo de ser.

Derivação por sufixação e prefixação	<i>retweetar</i> : <i>re+tweet+ar</i> – o afixo <i>-ar</i> seleciona bases nominais para derivar verbos. O afixo <i>re-</i> seleciona bases verbais para derivar verbos com sentido de repetição/intensidade.
Composição por justaposição	<i>fanpage</i> : <i>fan+page</i> – apesar de se classificar como um estrangeirismo, é constituída por dois elementos distintos.
Composição por aglutinação	<i>twitense</i> : <i>twitter+intense</i> – dá conta de uma situação/tema intenso na plataforma <i>Twitter</i> .
Associação por onomatopeia ou sinestesia	<i>Kkkk</i> – representação sonora do riso.
Estrangeirismo	<i>software</i> : absorvido da língua inglesa para denotar os programas que regulam o funcionamento do computador.
Amálgama lexical	<i>calmomila</i> : <i>calmo+camomila</i> – torna-se uma forma com finalidade expressivo-humorística.
Sigla/abreviação	<i>GPS</i> : <i>Global Positioning System</i> – estruturado através da sigla.
Processos metonímicos	<i>gelada</i> : referência a cerveja – relação entre conceitos devido à proximidade entre os dois (gelada é uma propriedade comum de cerveja).

Quadro 1: Processos e exemplos de formação de palavras (com base em Marinho *et al.*, 2014: 7)

Os neologismos são criados com base nestas normas. No contexto de uma comunidade linguística virtual, ocorrem em qualquer secção do tecido social, devido à multiplicidade temática do conteúdo existente nas redes sociais, logo adquirem carácter técnico, científico, político, literário, económico, etc. Contudo, a referência a itens quotidianos é a mais plausível.

Avvad (s/d) considera três componentes na caracterização neológica: neologismos vocabulares, semânticos e locucionais. A primeira componente é sustentada por fenómenos de inovação lexical cujas formas exibem ineditismo. A segunda baseia-se em elementos já armazenados no repertório lexical, que incorporam novo conteúdo semântico. Por último, a terceira alicerça-se em formas cujos fragmentos estão registados lexicograficamente, mas que, ao combinarem-se, engendram um novo significado.

Caso o neologismo seja catalogado num recurso lexical, em virtude da frequência de uso e da adoção da palavra pelos falantes da língua, o item passa a ser privado de cariz inovador e renuncia a sua natureza criativa. Assim sendo, a inovação lexical é comprovada

a partir da “exclusão lexicográfica” (Abreu, 2010: 1) e é encetada pela comunicação, que foi potenciada pelo progresso tecnológico.

## 2.2. Redes sociais

A virtualidade possibilita uma comunicação sem fronteiras e sem precedentes. A adesão a redes sociais é globalmente exponencial, formando uma ponte entre culturas, um reservatório de informação e um nó entre humanos. As transformações tecnológicas são diretamente proporcionais à alteração do léxico.

O século XXI difundiu a partilha e troca de informação de forma imediata e coletiva, caracterizada pela constante mobilização de ideias. As redes sociais dizem respeito a um fluxo de discurso social. Para a utilização eficiente destes recursos, o utilizador disponibiliza tempo, motivação e envolvimento nas várias práticas sociais incluídas nas suas áreas de interesse. A partir daí, a permanência nesse ambiente virtual permite o estabelecimento de comunicação e a eventual propagação de novos itens lexicais.

De certa forma, a aceção dos neologismos e a informação presente nas redes sociais em geral são inerentes a uma vertente pedagógica, visto que o utilizador integra o que interpreta. Nesse sentido, as redes sociais constituem um método de aprendizagem moderno e envolvente. A singularidade destas plataformas anuncia-se na dualidade recetor/emissor, na medida em que o utilizador tanto pode aprender linguagem nova como divulgar linguagem para outros aprenderem. Apesar de a linguagem derivada da criatividade lexical, produzida através de “anomalias combinatórias” (Dutra *apud* Marinho *et al.*, 2014: 6), comprometer a logicidade do discurso, o leitor instaura-a como um neologismo.

A fertilidade da criatividade lexical é sustentada pela infinidade de setores de comunicação, quer seja síncrona, isto é, simultânea, o que é o caso dos *chats*, ou assíncrona, no domínio dos *e-mails*. O interlocutor conscientemente sabe que não existem castigos ou repressão, independentemente do que diz e como o diz, pelo que assume a tendência para realizar transgressões da linguagem, dada a facilidade e preferências pessoais de expressão, sem danificar o conhecimento regular e normativo do seu léxico. Isto posto, o processo de inovação lexical não deve ser considerado incorreto, mas sim intencional, pois reduz o tempo de escrita e mantém a casualidade do discurso.

### 3. Estudo exploratório

#### 3.1. Apresentação e análise de dados

A partir de um formulário concebido para a compreensão do uso das redes sociais por parte de indivíduos anónimos, obtiveram-se trinta e uma respostas. A idade dos participantes estava compreendida entre os dezoito e os cinquenta e oito anos. O intervalo de idades revela que o uso das redes sociais e a consequente exposição ao processo de inovação lexical não se restringem a uma faixa etária específica. Visto que a idade mínima dos participantes é dezoito anos, é plausível assumir que todos os indivíduos pertencentes ao grupo em causa possuem o conhecimento original e normativo da sua língua.

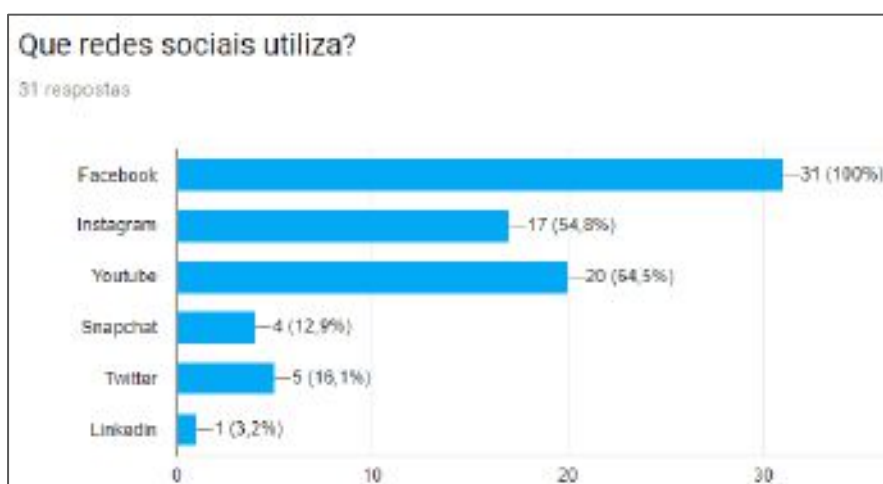


Gráfico 1 – Adesão a redes sociais

O gráfico relativo à adesão a redes sociais demonstra que o *Facebook* é utilizado por todos os participantes do formulário, o que evidencia a necessidade de participação em pelo menos uma rede social para estabelecer comunicação com outros indivíduos. De seguida, as plataformas *Instagram* e *Youtube* também revelam uma percentagem de adesão positiva, pelo que a partilha de informação não se baseia somente em produções discursivas, mas também em suportes de imagem e de vídeo.

As respostas à pergunta “Para que utiliza as redes sociais?” descrevem fins de entretenimento, convivência, atualização informativa, partilha de experiências, pesquisa, divulgação de ideias e opiniões, responsabilidades profissionais e publicitárias, interação

social, uso pessoal, etc. Todos estes objetivos implicam uma prática: a comunicação numa determinada língua.

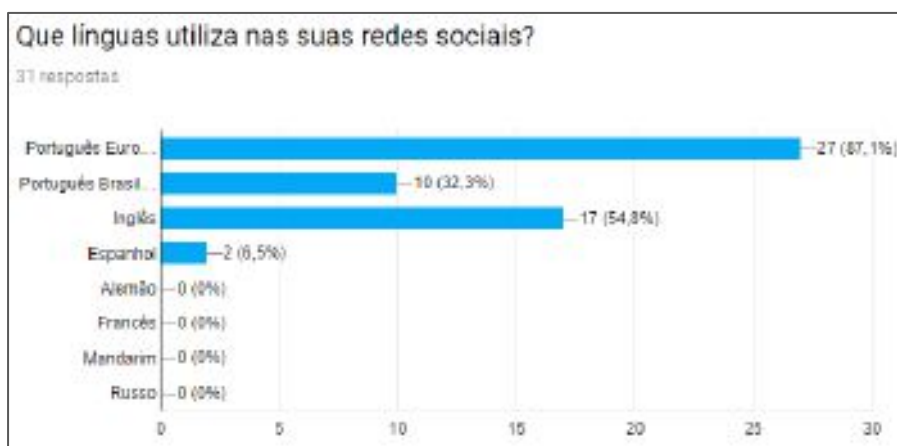


Gráfico 2 – Idiomas utilizados nas redes sociais

O **Gráfico 2** prova que os utilizadores das redes sociais participam nas mesmas recorrendo à língua materna, como resultado de um conhecimento superior da língua portuguesa. De seguida, o inglês ocupa o segundo lugar, porque é uma língua global e língua convencional e frequente no universo cibercultural. Por fim, o espanhol assume a terceira posição, pois, como é a língua da lista que mais se assemelha ao português, o utilizador dispõe de uma certa vantagem preliminar na compreensão.

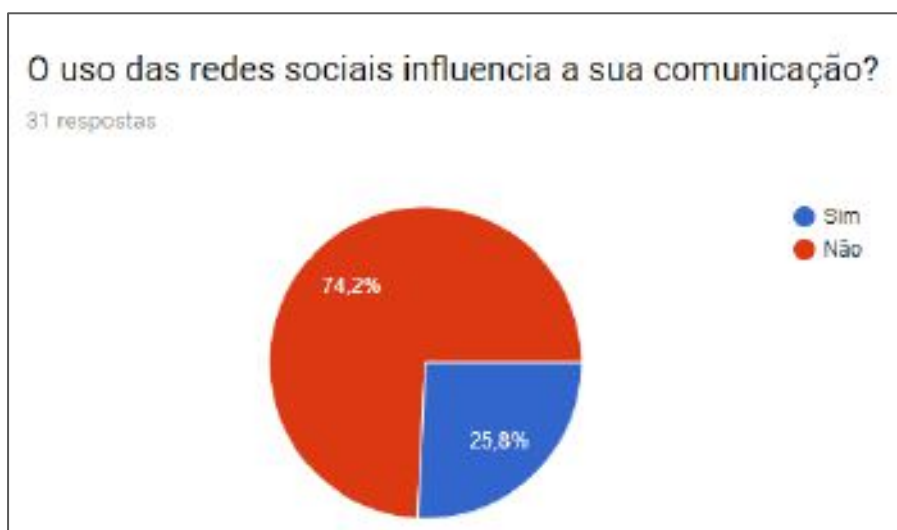


Gráfico 3 – Influência comunicacional

O gráfico referente à influência na comunicação reflete uma maioria inclinada para a negação da hipótese, pelo que a linguagem do utilizador se mantém constante dentro e fora de uma comunidade linguística virtual. Esta ocorrência também pode compor uma restrição da inovação lexical. Contudo, ainda é possível que os participantes integrem os neologismos com que se deparam de forma inconsciente e involuntária, logo acabam por negligenciar a obtenção de novo conteúdo semântico.

Os indivíduos que admitiram ser influenciados pelas redes sociais explicitam a forma como isso acontece, nomeadamente na utilização e aprendizagem de novo vocabulário, na tendência a comunicar de acordo com itens de interesse individual, no cuidado da linguagem que é utilizada dependendo do fim para que é empregue e na facilidade ou dificuldade em socializar.

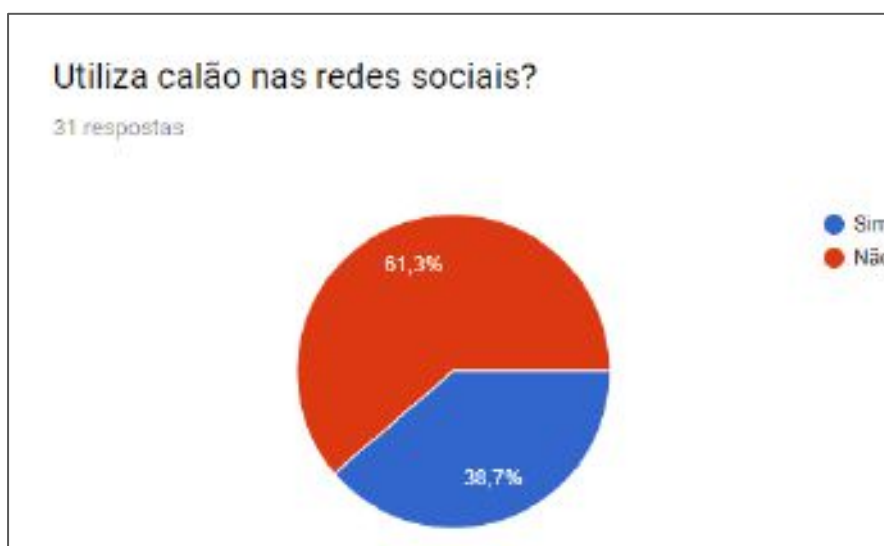


Gráfico 4 – Uso de calão

O **Gráfico 4** indica que a maioria dos participantes não recorre ao calão na sua prática discursiva *online*, o que sinaliza um uso metódico e cuidado da linguagem. Este fenómeno pode constituir uma barreira à inovação lexical devido à evitação de formas que podem ser consideradas anómalas.

Segundo as submissões dos participantes do formulário, na pergunta “Dê um exemplo de uma palavra/expressão que tenha adquirido através das redes sociais ou que use com frequência nas mesmas”, destacam-se os processos de abreviação e estrangeirismo:

1. *LOL* – estrangeirismo e acrónimo de *Laughing Out Loud* (rir em voz alta);
2. *Q/N/PK/BJ/TMB* – abreviações efetuadas para facilitar e agilizar a escrita;
3. *Post/postar* – estrangeirismo adotado da língua inglesa, que depois sofre derivação por sufixação para formar um verbo (publicar um *post*).

Assim, nota-se que a aplicação dos processos de formação de palavras em plataformas digitais visa adaptar e facilitar a comunicação, tendo em conta a interação ativa com outras linguagens associada a conveniências pessoais relacionada com o encurtamento do tempo de escrita.

#### 4. Considerações finais

De acordo com as estatísticas demográficas e de consumo de redes sociais a nível nacional, elaboradas conjuntamente pelas plataformas digitais *We are social & Hootsuite* (2017), Portugal tem um índice de urbanização positivo, visto que em 10.28 milhões de habitantes, 64% usufruem de urbanização. Cerca de 70% da população utiliza a *internet*, logo a maioria dos portugueses tem acesso a uma comunidade virtual. Cerca de 60% dos portugueses são utilizadores ativos de redes sociais, novamente constituindo uma maioria. O número de subscrições móveis excede a população total em 48%, o que permite concluir que vários portugueses possuem mais do que um dispositivo móvel. Finalmente, verifica-se que cerca de metade da população é utilizadora ativa de redes sociais em meios móveis. Refletindo acerca dos dados entende-se que, diariamente, 6 milhões de habitantes, 60% da população constitui uma comunidade virtual linguística ativa, que divulga e apreende informação constantemente. As percentagens positivas sugerem que a língua portuguesa é altamente maleável e suscetível a inovações lexicais, baseadas nos números avassaladores de interações linguísticas que ocorrem infinitamente.

Daqui se conclui que o léxico é uma componente linguística volátil, tendo em conta a função que desempenha segundo a vontade do falante. As características a destacar são a instabilidade e o dinamismo do repertório de unidades lexicais na comunicação moderna. No caso da comunicação virtual, a inovação lexical ocorre segundo uma tendência de socialização, pois os itens concebidos

são compartilhados numa comunidade virtual e divulgados nesse fluxo contínuo de conceitos inéditos e anomalias linguísticas. Por conseguinte, o utilizador adota uma natureza de aprendizagem e absorve o item incomum, assimilando o seu significado e integrando-o no seu arsenal discursivo.

Qualquer recurso comunicacional contribui para a prosperidade de novas palavras e, a partir do estudo efetuado neste artigo, concluiu-se que, no caso da comunicação virtual, são ativados diversos modos de formação de palavras, que evidenciam o papel das redes sociais como ferramenta criativa e o crescimento progressivo das tecnologias como causa de desenvolvimento linguístico.

#### Referências bibliográficas

Abreu, V. S. (2010). O léxico na internet: Análise de neologismos em comunidades no Orkut. *3.º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*, 141, pp. 1-20.

Avvad, M. T. (s.d). A produtividade lexical das colunas sociais. *VIII Fórum de Estudos Linguísticos. Língua Portuguesa e Identidade: Marcas Culturais*. Acedido em <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/10> (31-03-2018).

Chomsky, N. (2005). *Chomsky on Anarchism*. Edinburgh, Oakland and West Virginia: AK Press.

Krieger, M. G. (2014). Heterogeneidade e Dinamismo do Léxico: Impactos sobre a Lexicografia. *Confluência*, 46, pp. 323-324. Acedido em <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/22/12> (31-03-2018).

Marinho, J. I. R.; Dutra, L. R. & M. A. P. Coelho (2014). Criatividade Lexical em Língua Portuguesa na Rede Social Digital Facebook: uma nova forma de significação. *Transformar*, 6, 4-11. Acedido em <http://www.fsj.edu.br/wp-content/uploads/2014/04/Letras-CRIATIVIDADE-LEXICAL-EM-LÍNGUA-PORTUGUESA-NA-REDE-SOCIAL-DIGITAL-FACEBOOK-uma-nova-forma-de-significação.pdf> (31-03-2018).

Priberam, “médio”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]*, 2008-2013. Acedido em <https://www.priberam.pt/dlpo/m%C3%A9dio> (31-03-2018).

We are social & Hootsuite (2017). Digital in 2017: Global Overview. Extraído da plataforma *We are Social*. Acedido em <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview> (31-03-2018).

[\[Voltar ao Índice\]](#)

# A PRODUÇÃO ESCRITA NO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE

---

## **Sofia Martins**

Licenciada em Estudos Portugueses e Lusófonos, mestranda em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade NOVA de Lisboa.

E-mail:

[sofiamartins@campus.fcsh.unl.pt](mailto:sofiamartins@campus.fcsh.unl.pt)

## **Abstract**

The main focus of this article is the complexity of the writing process and its didactisation in the classroom context. The paper intends to analyse the written production activities presented in two 7th grade textbooks that were produced in accordance with the current Portuguese school curriculum. The analysis considers three key aspects: the stages of text planning, textualisation and revision; the degree of compliance with the *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (PMCPEB); the abilities required of students to tackle the exercises that are assigned. The analysis will allow us to verify that the way textbooks deal with what it is recommended in the PMCPEB is quite similar as far as writing is concerned, especially with regard to the selected text types; however, they show different concerns about the tasks to be performed.

## **Keywords**

Portuguese textbooks  
Writing

## **1. Introdução**

A disciplina de Português inclui, entre os seus vários domínios, a produção escrita. Os documentos prescritivos que regem o ensino do Português, na atualidade, preveem que a escrita seja trabalhada de forma processual, tendo em conta as etapas de planificação, textualização e revisão.

A importância do manual escolar no processo de ensino-aprendizagem dos vários domínios – incluindo o da escrita –

é indiscutível, já que este funciona como um mediador entre os programas e o professor. Partindo de uma análise de dois manuais escolares do 7.º ano de escolaridade, proponho uma reflexão sobre as atividades de escrita que neles podemos encontrar, tendo em conta quer a forma como operacionalizam o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, quer as capacidades ativadas pelo aluno durante a produção dessas mesmas atividades.

## 2. A escrita em manuais escolares de Português

Em primeiro lugar, é preciso realçar a importância dos manuais escolares enquanto agentes de transposição didática. De facto, estes visam facilitar, como diria Chevallard (citado por Petitjean, 2008: 84), o processo de transposição didática, isto é, “a passagem do saber científico para o saber ensinado”. Assim, é essencial que se tenham em conta alguns aspetos na sua produção, nomeadamente a seleção dos conteúdos que devem ou não incluir, bem como os tipos de tarefas a serem solicitadas aos alunos.

Se olharmos para o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (PMCPEB), mais concretamente, para o 7.º ano de escolaridade, percebemos facilmente que são vários os elementos a serem trabalhados quando nos referimos ao domínio da escrita. A planificação e respetivas estratégias, a organização de informação mediante o género textual a ser produzido, a diversificação de vocabulário e a revisão do que foi escrito são apenas alguns dos aspetos que constam no programa. Nesse sentido, e perspetivando que o manual pode funcionar como um facilitador daquilo que são as metas estabelecidas para cada ano, é pertinente que os objetivos e descritores estejam presentes nas atividades que neles podemos encontrar.

Nesse sentido, proponho uma análise de dois manuais do 7.º ano de escolaridade, reformulados em conformidade com o PMCPEB. Os manuais serão identificados como M1 e M2 e a análise basear-se-á apenas nas propostas de escrita de cada um deles, tendo como referência o PMCPEB.

### 2.1. Análise de M1

Um primeiro contacto com este manual leva-nos a afirmar que os exercícios de escrita abrangem os vários tipos e géneros textuais

que, segundo o programa, devem ser abordados no 7.º ano. No **Quadro 1** apresentam-se exemplos de atividades presentes em M1, propondo-se, para cada uma delas, uma análise de carácter interpretativo e qualitativo.

	<b>Exercício</b>	<b>Análise</b>
<b>Retrato</b>	<p><b>Oficina de escrita</b>  <b>RETRATO</b>  <b>Elabora o retrato</b> de Mestre Finezas.            Não deixes de planificar previamente o teu texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regista as características dominantes ou a impressão global da personagem.</li> <li>• Desenvolve a tua observação inicial, apontando pormenores que contribuam para essa impressão.</li> </ul> <p>Redige o texto, variando o vocabulário e organizando com coerência as suas ideias.            Relê-o, depois de concluído, de forma a corrigires os erros que detetes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nas instruções do exercício, encontramos os termos “planificar” e “relê-o”. Há, portanto, uma referência à escrita enquanto processo que só termina depois de uma revisão e possível reformulação do que foi escrito.</li> <li>• Está também patente, tal como no PMCPPEB, a menção ao uso de vocabulário diversificado e à organização da informação.</li> </ul>
<b>Resumo</b>	<p><b>Expressão escrita</b>            Elabora o resumo deste texto num mínimo de 60 palavras.</p> <p><b>AS ABELHAS GOSTAM DE VAN GOGH</b>            As abelhas gostam de quadros com flores, mesmo quando, antes, nunca viram nenhuma ao vivo. Esta é uma conclusão de um estudo da faculdade Queen Mary da Universidade de Londres, sobre o comportamento destes insetos, postos a voar em torno de quatro quadros: “Girassóis” de Van Gogh, “Um Vaso de Flores” de Gauguin, “Cerâmica” de Patrick Caulfield, e “Natureza Morta com Uma Caneca de Cerveja” de Fernand Léger. As duas últimas pinturas revelaram-se incapazes de atrair o voo e poiso das abelhas, enquanto as duas primeiras foram bem-sucedidas a atrair a atenção das fabricadoras de mel, criadas em colónias. O artigo de Lars Chittka sobre este estudo, publicado na revista “Optics and Laser Technology”, conclui ainda que os três enxames observados gostaram sobretudo dos “Girassóis” de Van Gogh.            in “Expresso”, setembro, 2005</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com esta tarefa, o aluno é confrontado com a necessidade de seleção da informação mais relevante e com a criação de um novo texto, de forma organizada, tendo ainda, como “desafio”, escrever um número mínimo de palavras.</li> <li>• Neste tipo de exercício pressupõe-se que o aluno tenha um conhecimento prévio daquilo que são as características do resumo e que domine este género escolar.</li> <li>• A escrita do resumo não é, no entanto, encarada na sua dimensão processual (não há referências à forma como se planifica, redige e/ou revê o texto a produzir).</li> </ul>

Comentário	<p><b>Oficina de escrita</b>  <b>COMENTÁRIO DE TEXTO</b>          Escreve um pequeno <b>comentário</b> (cerca de 100 palavras) a um dos poemas anteriormente analisados:          “O sonho”, de Sebastião da Gama;          “O papagaio”, de Sebastião da Gama;          “Pedra filosofal”, de António Gedeão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta é uma proposta de atividade a partir de uma leitura e análise feitas anteriormente, neste caso, de três poemas de dois autores distintos. Opta-se, assim, por associar a leitura à escrita. Os alunos terão, primeiramente, de ativar os conhecimentos que obtiveram relativamente a cada um dos textos e, numa fase seguinte, de refletir sobre esses mesmos conhecimentos para que possam perceber o que será ou não pertinente incluir no comentário.</li> <li>• Não há referências às características do género <i>comentário</i> nem se perspetiva a escrita na sua dimensão processual.</li> </ul>
Texto argumentativo	<p><b>Oficina de escrita</b>          Depois desta troca de impressões (Que qualidades são necessárias para se ser um bom detetive? Discute o assunto com os teus colegas e tracem, em conjunto, o “perfil do detetive”.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>recorda</b> o que ouviste e disseste: <b>organiza</b> as ideias; <b>elabora</b> um plano de texto sobre as qualidades que julgues indispensáveis para ser um bom investigador criminal, justificando, quando necessário, os teus pontos de vista; com os elementos já organizados, <b>redige</b> o “perfil do detetive”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta atividade surge a partir de uma discussão entre os alunos. Existe, portanto, uma complementaridade entre dois domínios: oralidade e escrita. Aqui, é importante que, durante o “debate”, o aluno vá retendo (através da memória e/ou do registo) a informação que ouve por parte dos colegas para que depois consiga redigir o texto a partir do que foi dito.</li> <li>• Não há referência às características mais comuns dos textos de tipo argumentativo, pelo que é necessário, como pré-requisito, que os alunos dominem este tipo textual.</li> <li>• A escrita é encarada como processo – há referência à planificação.</li> </ul>

<b>Guião de entrevista</b>	<p><b>Oficina de escrita</b> <b>Guião de entrevista</b> Imagina uma entrevista que gostarias de poder fazer a Miguel Torga.</p> <p><b>Deverás:</b></p> <p>1.º Documentar-te o melhor possível sobre o entrevistado.</p> <p>2.º Elaborar um pequeno guião – um conjunto de perguntas que te ajudem a conduzir a conversa.</p> <p>3.º As perguntas deverão ser breves, claras e concisas.</p> <p>Poderás abordar, na tua entrevista, vários temas ou centrar-te em dois ou três assuntos que tenhas previamente selecionado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta atividade é apresentada de forma processual, na medida em que se identificam as etapas a percorrer durante a oficina, permitindo que o aluno se organize e cumpra o objetivo proposto.</li> <li>• A realização da atividade implica algum grau de autonomia por parte do aluno – é necessário que, a partir da recolha de informação, sejam selecionados alguns aspetos sobre o autor, que o aluno considere pertinentes.</li> <li>• Não se cria um contexto de comunicação que enquadre a produção escrita (desvalorizando-se a dimensão social do género).</li> </ul>
<b>Carta</b>	<p><b>Expressão escrita</b> Se preferires, poderás optar pela proposta seguinte: Redigir um postal ou uma carta dirigida a um familiar, que esteja distante, de quem gostes muito, de quem tenhas muitas saudades. Às vezes é mais fácil exprimir sentimentos por escrito do que pessoalmente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cria-se um contexto de comunicação verosímilhante, valorizando-se a dimensão social do género a produzir.</li> <li>• Não há referência às características estruturais e linguísticas do género a produzir (<i>carta pessoal</i>). Assim, para a produção deste texto, é necessário que o aluno conheça a estrutura da carta.</li> <li>• Não há qualquer referência à planificação ou revisão.</li> </ul>

Quadro 1: Exercícios de escrita em M1

Tal como referido anteriormente, a questão da planificação, textualização e revisão é algo importante no desenvolvimento de atividades oficinais de escrita. No entanto, no caso de M1, esta dimensão processual da escrita nem sempre é valorizada.

Antes de começar a produzir o texto propriamente dito, é importante que o aluno selecione previamente a informação a

incluir no mesmo, para que, na fase de planificação, consiga, por um lado, organizá-lo da melhor forma e, por outro, incluir nele apenas o que é pertinente, evitando repetições e redundâncias.

Depois de o texto estar terminado, e não menos importante, propõe-se a tarefa de revisão. Aqui, os alunos deverão verificar aspetos inerentes à estrutura, ao conteúdo e à correção linguística. É provável que seja necessário reformular o que havia sido escrito e até eliminar alguma informação que, à primeira vista, seria essencial, mas que, num momento de revisão, se percebe, por algum motivo, que não deve fazer parte do produto final.

É evidente que todo este processo exige mais tempo em sala de aula, mas, quando falamos num domínio tão importante como a escrita, esse tempo é absolutamente necessário para que surjam resultados. A escola, mais concretamente, a aula de português, tem o dever de ensinar da melhor forma os alunos que, em qualquer tipo de contexto, seja ele académico ou profissional, se veem confrontados com a necessidade de escrever os mais variados géneros de texto.

Neste manual em concreto, verifica-se a existência de alguns exercícios que têm em conta esse processo, sobretudo quando estão em causa tipos ou modos de texto (e não géneros):

	Exercício	Análise
Texto narrativo	<p><b>Oficina de escrita</b>            Observa, atentamente, as imagens [...]. Elas contam-te uma história, ou melhor, muitas histórias possíveis, conforme a tua imaginação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguindo a ordem que te é apresentada, imagina uma história possível;</li> <li>• Planifica por tópicos as sequências do texto que vais redigir;</li> <li>• Concluída a escrita do texto, relê-o atentamente e refaz o que achares conveniente               <ul style="list-style-type: none"> <li>– para corrigir erros que tenhas cometido,</li> <li>– para tornar algumas frases mais claras,</li> <li>– para acrescentar aspetos que aches necessários ou interessantes.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nesta tarefa propõe-se a escrita de um texto narrativo a partir de algumas imagens. Apesar de estas funcionarem, de certa forma, como um fio condutor, a verdade é que, dependendo da imaginação de cada aluno, podem ser produzidas histórias completamente distintas, não limitando a criatividade e a liberdade individual.</li> <li>• A escrita é perspectivada na sua dimensão processual – havendo referências à planificação e revisão e especificando-se em concreto aquilo que pode ser feito depois de o texto estar concluído.</li> </ul>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Texto descritivo</p>	<p><b>Oficina de escrita</b> <b>ELABORAR UMA DESCRIÇÃO</b> <b>Planificar</b></p> <p>a. Observa a imagem na totalidade para apreenderes uma impressão global. Indica-a numa frase.</p> <p>b. Escolhe um ponto de observação (no centro, num ponto elevado, no chão) e o modo de observação (parado ou a andar).</p> <p>c. Observa, agora, os pormenores e faz o levantamento de elementos e sua colocação; planos; profundidade cores; sensações sugeridas: cheiros, sons, temperatura...</p> <p><b>Redigir</b> Podes agora passar à elaboração do texto de descrição da imagem.</p> <p><b>Rever</b> Concluída a redação do texto, relê o que escreveste. Corrige todas as imprecisões que detetes e, se necessário, reescreve o texto com as alterações que fizeste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir de uma imagem, pede-se ao aluno que faça a descrição da mesma, inicialmente, através de uma impressão global e, de seguida, indicando os vários pormenores que nela estão presentes. Na última alínea são até dadas várias sugestões daquilo que pode ser escrito, desde os planos às sensações. Para além daquilo que vê, o aluno deve também referir que tipo de sensações a imagem lhe transmite, algo que nem sempre é perceptível num primeiro contacto com a imagem, por isso, pode exigir alguma reflexão.</li> <li>• Todo o exercício é estruturado com base nas etapas do processo de produção escrita (planificar, redigir, rever).</li> </ul>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Texto poético</p>	<p><b>Oficina de escrita</b> <b>POEMA COLETIVO: “É URGENTE”</b> Experimenta construir, coletivamente, um poema, à semelhança de “Urgentemente”. Para isso, procede do seguinte modo:</p> <p>1.º Divide-se o quadro em duas partes, escrevendo-se, no topo de uma delas, “<u>É urgente destruir</u>” e, no da outra, “<u>É urgente construir</u>”.</p> <p>2.º Divide-se também a turma em duas partes e, durante três a cinco minutos, metade da turma pensa em realidades a que gostaria de pôr fim e a outra metade, em realidades que considera fundamentais para a felicidade de todos.</p> <p>3.º Ordenam-se as propostas, da forma que se considerar mais poética. (Podem eliminar-se palavras repetidas, organizar estrofes, substituir algumas palavras por sinónimos, se for necessário, para obter algumas rimas, criar um remate ao poema. Enfim, como soar melhor a todos, pois a <u>poesia é música</u>.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzido de forma colaborativa, este exercício implica também um trabalho de intertextualidade (poema à <i>maneira de</i>), com intuito estético.</li> </ul>

Quadro 2: Exercícios de escrita em M1(2)

Relativamente a estas atividades, podemos afirmar que houve alguma preocupação, por parte das autoras, em lembrar os alunos de que a escrita é um processo complexo, exigindo deles diversas aptidões e frequentes momentos de tomadas de decisão. Como referem Barbeiro & Pereira (2007: 10),

durante o processo, o aluno é chamado a tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar para o expressar.

A última atividade merece particular destaque, pois, para além de não ser tão comum, a sua prática na sala de aula estimula o trabalho colaborativo, contribuindo para o desenvolvimento do sentido estético e criativo dos alunos. A escrita colaborativa assume, sem dúvida, particular relevância em atividades de produção textual, na medida em que, exige de todos os alunos um esforço coletivo, levando-os não só a refletir sobre aquilo que fará sentido incluir no texto, mas também a aceitar e respeitar as ideias dos colegas, algumas vezes, em detrimento das suas próprias ideias. É, portanto, uma atividade onde os alunos trabalham outras competências para além do domínio da escrita. Segundo Barbeiro & Pereira (2007: 10),

a interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. [...] A colaboração reflecte-se, por outro lado, na vertente emocional – igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita – e no reforço do sentimento de participação.

## 2.2. Análise de M2

Tal como acontece em M1, também em M2 se sugere um leque de propostas de escrita, tendo como base os tipos e géneros textuais indicados no programa. Vejamos:

	Exercício	Análise
Retrato	<p><b>Escrita</b></p> <p>Ao longo do conto, vai sendo feito o retrato de Mestre Finezas. Propomos, agora, que faças o teu autorretrato, de acordo com estes passos:</p> <p>a. Estuda, separadamente, os aspetos mais significativos do teu físico e da tua maneira de ser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escrita é encarada de forma processual, incidindo sobretudo na fase de planificação.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Retrato (cont.)</b></p>	<p>b. Procura os recursos mais apropriados (adjetivos, comparações, metáforas, repetições, advérbios...) para exprimir os teus traços físicos e psicológicos.</p> <p>c. Decide a ordem que vais seguir na descrição.</p> <p><b>FIXA – Retrato e autorretrato</b>  O retrato e o autorretrato são <b>textos descritivos</b> que apresentam uma pessoa ou personagem. No autorretrato aquele que é descrito e aquele que descreve correspondem à mesma pessoa.</p> <p>Na sua redação, deve seguir-se uma ordem como, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do aspeto geral ou dos traços principais do aspeto físico e/ou maneira de ser da personagem;</li> <li>- Apresentação dos aspetos particulares, físicos e/ou psicológicos, que completem a impressão dominante.</li> </ul> <p>Outros aspetos a considerar na descrição:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de adjetivos ou expressões que equivalem a adjetivos (por exemplo, um rosto com rugas = enrugado);</li> <li>- Diversificação do uso dos verbos (evitar a repetição dos verbos ser e ter);</li> <li>- Emprego dos verbos no presente e/ou no pretérito imperfeito do indicativo;</li> <li>- Utilização de alguns recursos expressivos (por exemplo, a comparação).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As características do tipo de texto a descrever são apresentadas após o enunciado instrucional. Nesta secção incide-se sobre a fase de textualização – são dadas várias instruções, a nível gramatical (uso de adjetivos, advérbios, etc., que podem ser inseridos no texto, de forma a enriquecê-lo). Como pré-requisito, é importante que os alunos saibam não só o que é uma metáfora, por exemplo, mas também como a usar.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Texto narrativo</b></p>	<p><b>Escrita</b>  O texto que leste (<i>O Menino no Espelho</i>, de Fernando Sabino) continua desta forma:  “Bem, aí é que estava o problema, tantas foram as ideias que me vieram ao mesmo tempo. Uma, por exemplo, que foi sempre um grande sonho meu: ficar invisível.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em termos processuais, incide-se na fase de textualização – nesta proposta temos diversas indicações que funcionam como um guia para o aluno, não só delimitando a estrutura, que deverá ter apenas três parágrafos, mas também obrigando ao uso de três expressões específicas em início de parágrafo e ao uso da 1.ª pessoa.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Texto narrativo (cont.)</b></p>	<p>Imagina-te no lugar do narrador do texto que leste e narra o que aconteceu, respeitando estas indicações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso da 1.ª pessoa;</li> <li>- Apenas três parágrafos, iniciados, obrigatoriamente, pelas seguintes palavras e expressões: <i>Imediatamente..., Pouco depois..., Então...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em termos processuais, incide-se na fase de textualização – nesta proposta temos diversas indicações que funcionam como um guia para o aluno, não só delimitando a estrutura, que deverá ter apenas três parágrafos, mas também obrigando ao uso de três expressões específicas em início de parágrafo e ao uso da 1.ª pessoa.</li> <li>• Cria-se um contexto de produção verosimilhante, que enquadra a atividade a desenvolver – a produção textual tem um objetivo muito específico: relatar um acontecimento, seguindo a história que tinham lido anteriormente.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Texto biográfico</b></p>	<p><b>Escrita</b> Pensa numa pessoa que admires – um familiar, uma pessoa da tua cidade ou região, um colega – e escreve a sua biografia [...].</p> <p><b>Nota:</b> Este exercício é complementado com a seguinte instrução: “orienta-te pelos tópicos da pergunta 2 e pela informação da página 229.” Os tópicos referidos remetem para uma possível estrutura bastante comum em textos biográficos: a introdução, a conclusão, local e data de nascimento, atividades em que se destacou, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escrita não é encarada na sua dimensão processual. A fase de planificação não está presente (ex.: registo de informação recordada), o que poderá tornar o processo de escrita mais demorado.</li> <li>• Valoriza-se a dimensão autobiográfica, potenciando-se a construção da identidade pessoal.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Guião de entrevista</b></p>	<p><b>Escrita e Oralidade</b> Vais agora ver e ouvir uma entrevista a João Garcia, um alpinista português, transmitida no Jornal da Tarde da SIC Notícias, a 2 de março de 2009. Antes, porém, observa a ficha de trabalho que o(a) professor(a) vai projetar para saberes a que pormenores deves estar particularmente atento durante a visualização de vídeo [...]. Com toda a turma, prepara e realiza uma entrevista, de acordo com estes passos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cria-se um contexto de comunicação real/verosimilhante, valorizando-se a dimensão social da escrita (ao contrário da atividade de produção de guião apresentada no <b>Quadro 1</b>, esta atividade surge ancorada no real, sendo feita a partir do visionamento de um vídeo de uma entrevista a um alpinista português).</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Guião de entrevista</b></p>	<p>a. Decidam quem vai ser o(a) entrevistado(a). O ideal será que escolham alguém que possam, realmente, entrevistar. Se tal não for possível, um aluno fará o papel da personalidade escolhida.</p> <p>b. Preparem um guião com as perguntas que irão fazer. Estas devem ser variadas, claras, abertas, adequadas à personalidade a entrevistar e formuladas de forma a não influenciar as respostas. É fundamental que ordenem as perguntas de uma forma lógica. Devem, ainda, prever uma breve introdução e umas palavras finais de agradecimento.</p> <p>c. Escolham o entrevistador (poderá ser mais do que um) e realizem a entrevista – verdadeira ou simulada. Em qualquer dos casos, será conveniente que a gravem. Mais tarde, um grupo encarregar-se-á de a registar por escrito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escrita é perspectivada de forma processual e tendo em conta o funcionamento social do género entrevista (cf. referência à introdução e às palavras finais de agradecimento).</li> <li>• Valoriza-se a escrita colaborativa (trabalho de grupo) e a criatividade (a produção é complementada com uma dramatização/ encenação).</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Texto de opinião</b></p>	<p><b>Escrita</b> Redige a <b>crítica</b> de um livro para ser publicada no jornal ou na página da internet da tua escola.</p> <p>Orienta-te pelos seguintes tópicos:</p> <p>a. Identifica o livro: autor, título, ilustrador, editora, número de edição, local e ano de publicação.</p> <p>b. Atribui-lhe uma classificação (usando estrelas, por exemplo).</p> <p>c. Apresenta um resumo da intriga.</p> <p>d. Expõe a tua opinião (fundamentando a opinião positiva ou negativa com argumentos).</p> <p>e. Utiliza uma linguagem adequada ao público que pretendes atingir. [...]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escrita é orientada em termos temático-estruturais. Esta é uma forma de guiar o aluno e levá-lo a atingir os objetivos que se pretendem com determinado exercício. Ao incluir, por exemplo, comparações no seu texto, o aluno não só apreende a noção de comparação, como também ganha consciência do funcionamento textual e da intenção expressiva desse recurso.</li> </ul>

Quadro 3: Exercícios de escrita em M2

Em M2, encontramos ainda alguns tipos e géneros textuais que não constam, explicitamente no PMCPEB (7.º ano), como é o caso do aviso, do texto instrucional e da notícia. Acaba por ser uma forma de os alunos poderem ter contacto com outros géneros que,

não sendo os previstos, são, certamente, úteis, uma vez que se trata de textos que encontramos, frequentemente, no nosso dia-a-dia.

Nas atividades apresentadas em M2, o aspeto que mais se destaca são as referências concretas à materialidade linguística que constitui os textos, como os recursos expressivos, o uso de temas verbais específicos, algumas expressões para iniciar parágrafos ou até mesmo tópicos a seguir.

### 3. Considerações finais

É importante que os alunos percebam a utilidade da aprendizagem da escrita e reflitam sobre a sua transversalidade no meio escolar – isto é, que a escrita está, inevitavelmente, presente em qualquer disciplina e o ato de escrever ser-lhes-á solicitado nos mais variados contextos, tal como referem Duarte & Figueiredo (2011: 83):

A relevância da escrita enquanto veículo da comunicação pedagógica não se restringe ao contexto da aula de língua; pelo contrário, ela é extensiva à maioria das disciplinas escolares, quer na dimensão da transmissão dos saberes, quer na da sua explicitação por parte dos alunos, nomeadamente nas situações de avaliação que na escola têm lugar. Pela escrita passa grande parte da avaliação a que os alunos se submetem, do que se pode inferir que a obtenção de bons resultados escolares não depende apenas da posse do conhecimento adquirido mas também da capacidade de o veicular por escrito, o que faz dela um importante fator de sucesso académico.

Como se pode verificar, apesar de os dois manuais serem referentes ao mesmo ano de escolaridade, há algumas diferenças na forma como são dadas as instruções dos exercícios de escrita. Se em M1 podemos encontrar, de forma explícita, algumas referências à planificação, textualização e revisão, em M2 há uma maior preocupação em indicar, por exemplo, elementos linguísticos possíveis de inserir no texto (marcas de pessoa, recursos expressivos, conectores). Percebe-se que há uma incidência na fase de textualização e na materialidade linguística que constrói o texto.

Para concluir, ressalve-se, no entanto, que o trabalho com o domínio da escrita em sala de aula não se restringe aos manuais escolares, podendo e devendo ser complementado com estratégias, atividades, metodologias e recursos diversificados. Só assim o

domínio da escrita será trabalhado na sua totalidade, enquanto processo e tendo em conta o seu funcionamento social.

#### Referências bibliográficas

Barbeiro, L. & L. A. Pereira (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC.

Duarte, I. & O. Figueiredo (Org.) (2011). *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto Edições.

Petitjean, A. (2008). Importância e Limites da Noção de Transposição Didática para o Ensino do Francês (tradução de A. Guedes & Z. Viviani), *Fórum Lingüístico*, 5(2), pp. 83-111.

[\[Voltar ao Índice\]](#)

# A POSSIBILIDADE DE CARTAS IMPOSSÍVEIS

---

## Ana Diniz

Aluna do 2.º ano da licenciatura em Estudos Portugueses, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Tem como maiores interesses a crítica literária e a edição de texto.

E-mail:

[anagdiniz@campus.fcsh.unl.pt](mailto:anagdiniz@campus.fcsh.unl.pt)

## Abstract

Literature, as suggested by Silvina Rodrigues Lopes in the essay “A experiência do desaparecimento”, published in 1999, has neither recipients nor senders, it moves on to the nothingness, which does not mean that it is empty. The complexity of the idea of literature does not allow a delimitation of its definition and much less of its point of arrival. This essay focuses on this issue, against the background of the novel by Vergílio Ferreira, entitled *Cartas a Sandra*, where the author allows us to fully establish this communication.

## Keywords

Letters  
Literature  
Vergílio Ferreira  
*Cartas a Sandra*

## 1. Ausência como ponto de chegada

Este ensaio<sup>1</sup> tem como elemento/problemática fulcral o entendimento da literatura e a impossibilidade (neste caso possível) do destinatário. Como afirma Platão, no *Fedro*, os textos são imagens fixas e imparciais, e, por isso, não se interligam com o meio para atingir um fim que não seja o disperso. Não procuram ser entendidos, porque não têm como se explicar.

O momento de quem escreve perde-se durante e depois da escrita, o que faz com o que o texto comece, desde o seu início, a dissolver-se e a comunicação se perca no para sempre irrevogável. O tempo joga como contracorrente de uma mensagem que se mitifica com a alteração temporal e se dissolve ao ser escrita, lidando com os fantasmas que comandam a sua circulação.

1. Uma primeira versão deste trabalho foi realizada para a unidade curricular de Introdução aos Estudos Literários, do 1.º ano do 2.º semestre da licenciatura em Estudos Portugueses, lecionada pela Professora Doutora Clara Rowland.

As cartas que servirão de objeto a este problema são as *Cartas a Sandra*, publicadas pela filha de Vergílio Ferreira após a sua morte. O autor chegou a datilografá-las, porém Xana nunca poderá ter a certeza se era realmente intenção do pai publicá-las ou, talvez, integrá-las em alguma narrativa. Mas, mesmo sem qualquer plano ou leve indício desse projeto maior, onde estas cartas assentariam, Xana decide organizá-las e fixá-las em livro sem deixarem nunca, ainda assim, o seu inacabado formato epistolar. Fê-lo por considerar que estas cartas se sustentam a si mesmas e “bastam por si para a reacção emotiva de quem as ler” (2010: 22). Vergílio escreveu-as para a mulher, agora morta, como que para colmatar a sua ausência perene e trazer para o real da escrita a transcendência de um amor que nunca soube viver sem sentir um certo desequilíbrio com o que é material e quotidiano.

Estas cartas servirão de exemplo a este ensaio como a possibilidade de comunicação, tendo em conta a impossibilidade (genérica) de concretização da clara e completa chegada de um texto ao seu (impossível) destino.

## 2. A arte como concretização do real transcendente

Numa passagem do texto de Júlio Cortázar, “Carta a uma rapariga em Paris”, temos a revelação nítida da impossibilidade de comunicação através de cartas. O autor comunica para dizer que não consegue, na verdade, comunicar, porque o tempo atravessa todas as linhas e o mundo não para enquanto ele escreve:

É de facto o dia seguinte, Andrée? Um espaço em branco na página é para si um intervalo, a ponte que une a minha letra de ontem à minha letra de hoje. Dizer-lhe que nesse intervalo tudo se quebrou, onde você vê a ponte fácil ouço eu embater a cintura furiosa da água, para mim este lado do papel, este lado da minha carta, não continua a calma com que estava a escrever-lhe quando a deixei para tratar dum assunto de comissões. (Cortázar, 1986: 32)

Aqui enfrentamos (enquanto leitores e escritores) os *fantasmas de Kafka*, os fantasmas que personificam o tempo, tempo esse que faz com que o texto escrito se perca na desordem do seu circuito até chegar ao destinatário. Como terá dito Platão, *ninguém consegue passar por aí*, muito menos um *discurso escrito* que se pode *considerar justamente uma imagem* fixa e indiferente às alterações que lhe são exteriores e que alteram todo o seu

conteúdo. É isto que Kafka, numa carta a Milena, mostra quando escreve:

A grande facilidade de escrever cartas deve ter introduzido no mundo – de um ponto de vista puramente teórico – uma terrível desordem das almas: é um comércio com fantasmas, não apenas com o fantasma do destinatário, mas também com o próprio; o fantasma cresce por debaixo da mão que escreve, na carta que ela redige, com maior razão numa série de cartas onde uma corrobora a outra e pode chamá-la a testemunhar. Como pôde nascer a ideia de que as cartas dariam aos homens um meio de comunicar? Podemos pensar num ser distante, podemos tocar num ser próximo: o resto ultrapassa a força humana. Escrever cartas é pôr-se a nu perante os fantasmas; eles esperam avidamente por esse momento. Os beijos escritos não chegam ao seu destino, os fantasmas bebem-nos pelo caminho. (Kafka, s/d, trad. inédita de Clara Rowland)

Em *Cartas a Sandra*, talvez *cartas demasiado bonitas para serem enviadas*, é Vergílio Ferreira quem joga com o tempo, visto que todo o seu tempo já se perdeu *para sempre*. Aliás, o próprio autor afirma que esse romance, o romance da sua história com Sandra, se lhe afigurava intocável:

Princípio e fim de nós nela [história de ambos], a tua morte selara-a para sempre. E todavia é nessa eternidade que a tua memória me perturba e a imagem terna do teu encantamento. (Ferreira, 2010: 27)

É esta “memória doente” que faz com que Paulo escreva estas cartas a Sandra e *volte* à história de ambos. A sua eterna ausência permite-o (re)viver um amor que era/é muito mais do que amor. Na escrita materializa-se o amor que Paulo sempre soube viver melhor dentro de si, porque este puro amor nunca conseguiu ter forma plena no real, acabando por transbordar para além da própria realidade. Quase como se o autor não soubesse lidar com o quotidiano do amor, com a banalidade que os dias criam e onde se ganham cegueiras inconscientes.

Nunca te amei bastante, penso. Havia o quotidiano da nossa vida e eu estava tão distraído. Havia o quotidiano de eu saber o teu corpo e a sua materialidade que mo não deixava ver. (Ferreira, 2010: 63)

As cartas fazem-no *ver* o corpo de Sandra. Ver o que depois de ter sido real e palpável, sentindo profundamente a ausência disso, desse tocar, ele vai cristalizar e voltar a *ver* sem a opacidade que o “quotidiano de saber do corpo dela, e a sua materialidade” (*ibidem*) provocavam. Como refere Hélder Godinho, no ensaio “Cartas a Sandra”,

a imagem de intermediação na qual o amor acontece e que a arte amplia e purifica é uma imagem na qual se constrói a mulher essencial não contaminada pelo desinteresse do cotidiano. (Godinho, 1999: 168)

Nas *Cartas a Sandra*, ao contrário do que acontece em “Carta de uma desconhecida”, de Stefan Zweig (1922), e na carta de Nhorinhá, de João Guimarães Rosa, no romance *Grande Sertão: Veredas* ([1956]1991), o amor não é *reacendido* mas antes mantida a chama que o permite permanecer vivo. Ao escrever estas cartas, Paulo vai continuar esse amor, sem que o real lhe imponha limites ou repressões. É, portanto, a morte de Sandra que provoca a escrita destas cartas. Se pensarmos na carta de Nhorinhá, esta atua de um modo ligeiramente diferente, mas também é a morte que a permite chegar ao seu destino. Por mais que não provoque o ato da escrita, a morte acaba por concretizá-lo num sentido mais pleno, porque aqui o tempo *roubou e devolveu* fantasmas. Isto porque, quando a carta chega, cerca de oito anos depois, o destinatário já *reacende* aquele amor somente dentro da narrativa e isso faz com que lembre Nhorinhá, provavelmente morta, com a simplicidade e totalidade do que a carta o faz lembrar, mas já não existe (a própria carta chega ao destinatário já tão desgastada pelo tempo que mal se consegue ler):

Quando recebi a carta, vi que estava gostando dela, de grande amor em lavaredas; mas gostando de todo o tempo, até daquele tempo pequeno em que com ela estive, na Aroeira, e conheci, concernente amor. Nhorinhá, gosto bom ficado em meus olhos e minha boca. De lá para cá, os oito anos se baldavam. Não estavam. [...] A verdade que, em minha memória, mesmo, ela tinha aumentado de ser mais linda. De certo, agora não gostasse mais de mim, quem sabe até tivesse morrido... (Rosa, 2001: 115-116)

O passar do tempo e a provável morte de Nhorinhá faz com que o tempo da carta se reviva sem a interferência do tempo real e assim se concretize o seu objetivo. Em “Carta de uma desconhecida”, voltamos a ter a morte como causa direta da escrita, pois é somente por estar no leito da morte que a remetente a envia.

Voltando a Sandra, é a sua morte que provoca estas cartas, não só pelas saudades que Paulo sente, mas também pela possibilidade de *fixar* o lado mais imaterial do seu amor, sem que ela, no seu jeito contido e sério, o reprima e desencoraje. Verifica-se, assim, a plena ausência deste destinatário. Não a ausência da distância, onde ainda há um caminho a percorrer e um lugar onde chegar, mas a ausência sem caminho, sem maneira de qualquer chegada. Nestas

cartas não há tempo que destrua o tempo do texto, porque o texto não tem onde chegar. Aqui é de ausência de tempo que se trata e não há tempo que quebre a comunicação, porque todo o tempo já se extinguiu. Já não há tempo para haver tempo. E este destinatário nunca existiu dentro de um circuito que se percorre, ou que a carta percorre, e por fim alcança o destino. Aqui, o destino está traçado desde o início. A circulação da carta já foi quebrada desde o início. O seu único objetivo é “fixar na palavra escrita que te diz, para ficares aí com o milagre que puder” (Ferreira, 2010: 81).<sup>2</sup>

Estas cartas são, portanto, completamente possíveis, exatamente por serem impossíveis, pois que Sandra nunca as lerá e é por isso que são escritas. De tal forma que estão seguras na eternidade, pois foram dirigidas ao eterno. Fazendo com que o destinatário seja desprovido de quaisquer limitações de existência real e, por isso, não esteja sujeito à impossibilidade de uma comunicação plena que a carta, tal como exemplifica Cortázar e explica Kafka, não consegue concretizar. O que está aqui em causa é a ausência do destinatário, ausência esta que provoca a circulação de cartas. Esta ausência é integral. Escreve-se para desabafo individual, para vivenciar um amor que ultrapassa os limites do quotidiano e, por conseguinte, precisa de se fixar na flutuação das palavras, e assim voar para uma margem fora do terrestre. Nestas cartas não se espera uma resposta; precisa-se, aliás, de uma ausência de resposta para poderem existir, pois que a “vigia” da destinatária, a hipótese da sua comunicação, reprimiria toda a criação e formulação destas profundas revelações:

Não eras da ordem finita de se ser, crescestes até à mulher perfeita que foste e o tempo nunca mais te tocou. Ele é da ordem terrena das coisas e tu da ordem da infinitude, deixa-me dizer. E que bom poder dizer-to aqui sem te ouvir em segura uma palavra de repressão. (Ferreira, 2010: 80)

### 3. O silêncio como o ideal de resposta

Com efeito, e aludindo novamente aos fantasmas kafkianos, aqui estes seres imateriais tomam outro sentido. Estas cartas são já elas fantasmagóricas, é ao fantasma de Sandra que se dirigem e este fantasma toma aqui maior proporção do que “os outros” que, estando também presentes enquanto texto literário, não conseguem já *roubar-lhe os beijos* enquanto carta, pois que os beijos, mesmo antes da escrita, já foram roubados pela ausência perene de Sandra. No entanto, esta inevitável entrega ao fantasma de Sandra representa, plena e objetivamente, a entrega de todos os

2. Como propõe Godinho (1999: 170), “Com a morte de Sandra, a imaginação e a arte ficam assim livres para a recriarem na sua dimensão para além do real.”.

autores de cartas a fantasmas que, não sendo tão reais como Sandra, são igualmente inalcançáveis. Sandra personifica os fantasmas que levam consigo o tempo da carta, a hora certa desta realidade depositada na escrita, fazendo com que esta mensagem nunca encontre o seu destino.

Reconhecendo esta morte, que se relaciona com cartas e os fantasmas que as cercam, a morte surge também como o elemento necessário ao ato de escrita. Em “Carta de uma desconhecida”, temos a carta que é enviada, porque a remetente, como já foi dito anteriormente, está no leito da morte. Esta carta não é enviada a um destinatário fantasmagórico, mas sim enviada por alguém que em breve se tornará um fantasma, e que, só porque tem plena consciência disso, a envia. A sua morte possibilita o envio da carta, tal como a morte de Sandra permite as cartas de Paulo. E é também pela ausência de hipótese de resposta que estas cartas são enviadas, neste caso porque a remetente morrerá quando terminar de escrever, nas *Cartas a Sandra* porque a sua destinatária já tinha morrido aquando a sua escrita.

O que faz desta “Carta de uma desconhecida” uma carta possível é o facto de também conseguir cristalizar o tempo, fazendo com que só o tempo que a carta contém prevaleça e se sobreponha a qualquer tempo real. Quando o seu destinatário acaba de ler a carta e a reconhece na invisibilidade, materializada pela jarra *sem* flores que ela agora representa, há um encontro entre ambos, um reconhecimento através da escrita que a carta, não mostrando com nitidez, corporiza na ausência. O objetivo desta carta é a identificação de um corpo que, surgindo ao longo da vida do destinatário sob três idades diferentes (criança, adolescente e adulta), acaba por se *dividir em três*, visto que este nunca o reconhece como sendo a mesma pessoa; ele nunca iria reconhecer, naquelas três mulheres, a mulher que lhe enviou a carta como sendo sempre a mesma – num só corpo. Através da escrita, no sentido de obter uma imagem nítida (e uma “unificação” distante daquele corpo), o seu encontro só é possível no invisível, coisa que a carta permite e faz acontecer. A carta concretiza a morte da remetente, perante o destinatário, e leva-o ao único reconhecimento possível – o reconhecimento na invisibilidade. A morte, mais do que provocar o envio desta carta, representa a sua existência enquanto carta possível. Tal como em *Cartas a Sandra*, mas que, e por incrível que pareça, também terminam nesta espécie de *reencontro espiritual*, visto que Paulo é interrompido pela própria morte enquanto escreve a Sandra. Como se, de repente, “no silêncio da terra, enquanto se ouve existir na dispersão

de si mesmo” (Ferreira, 2010: 39), se dispersasse no *para sempre* que reacendeu. Porém, se aqui se trata de reencontro, este teve mais *corpo* do que o *corpo* de uma eterna *desconhecida* não permite alcançar.

Em tom de conclusão, *reacendo* o fulgor da prosa por onde Vergílio Ferreira nos leva ao mais profundo de si – apesar de nós, leitores, incorporarmos sempre o papel de destinatários inexistentes, impossíveis na plena impossibilidade de os textos nos falarem com voz doce ou estridente, acreditando que, se pudessem falar, não nos falariam – e reitero, uma vez mais, a possibilidade de a literatura criar imagens invisíveis que nos distanciam do mundo real que nos atraiçoa na marginalidade de imagens opacas:

Cerro os olhos à dormência do calor e é sobretudo aí que te vejo. Mas não te olho, vejo-te melhor sem te ver. Os meus olhos pesam demasiado, têm de ser distraídos. E olharem de longe, na cidade branca da Soeira, numa praia do Sul para poderes existir na liberdade de seres. Por vezes vejo-te com o grande chapéu de palha e as duas fitas azuis atadas sob o queixo, percorres a rampa de areia até ao portão, onde vais? mas não me respondes [...]. (Ferreira, 2010: 38)

#### Referências bibliográficas

- Cortázar, J. (1986). Carta a uma rapariga em Paris. *Bestiário*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ferreira, V. (2010). *Cartas a Sandra*. Lisboa: Quetzal Editores/Herdeiros de Vergílio Ferreira.
- Godinho, H. (1999). Cartas a Sandra. *Correspondências 1*. Lisboa: Colibri, pp. 167-174.
- Kafka, F. (s/d). *Cartas a Milena*. Tradução inédita de Clara Rowland no âmbito da disciplina de Introdução aos Estudos Literários, da licenciatura em Estudos Portugueses na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa.
- Platão (2009). *Fedro*. Lisboa: Edições 70.
- Rodrigues, S. L. (1999). A experiência do desaparecimento. *Correspondências 1*. Lisboa: Colibri, pp. 149-154.
- Rosa, J. G. ([1956] 2001). *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

[\[Voltar ao Índice\]](#)

# Parte II

## Educação e sociedade

# O PAPEL DA FAMÍLIA NO PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO

---

## **Catarina Lázaro**

Estudante da Universidade NOVA de Lisboa, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, a frequentar a licenciatura em Ciências da Linguagem.

## **Abstract**

As far as the education of children is concerned, the importance of family support is a topic that is increasingly discussed, mostly due to the substantial changes that both school and family have faced over the years. Thus, the goal of this study is to demonstrate that the active participation of parents is essential for the success of their children's education and also influences their school performance. This will be achieved by presenting the perspectives of the school and the family regarding this subject and by pointing out possible ways for parents to take part in their children's curricular life. For this purpose, our analysis will be based on the works of the following authors: Lima & Domingues (2007), Santos (2010), Ferreira (2016), amongst others. The results of inquiries answered by high school students from Externato de Penafirme will also be evaluated. This analysis will help me reach the conclusion that the relationship between school and family is not always peaceful due to the parents' lack of involvement in their children's education, which can considerably affect their school life.

## **Keywords**

Family  
School  
Children's education

## **1. Introdução**

A família e a escola são os primeiros e principais agentes de socialização das crianças e, por isso, desempenham um papel muito importante na vida das mesmas. Idealiza-se, então, que haja uma boa relação entre estas duas instituições, mas a verdade é que isso

nem sempre acontece. O problema está no facto de a família e as suas ações terem bastante relevância para a criança e, daí, esta sentir que o mais importante é a sua aprovação.

Para analisar esta problemática, foi feita a revisão da literatura com base em três estudos acerca deste tema (Santos, 2010; Lima & Domingues, 2007; Ferreira, 2016) e a realização de inquéritos, com vista à apresentação de dados quantitativos. Estes inquéritos tiveram como público-alvo os alunos dos 9.º, 11.º e 12.º anos do Externato de Penafirme, por estes serem anos de exames nacionais.

Este trabalho é então constituído por três partes. Primeiramente, serão abordados os conceitos de *família* e *escola*, assim como a importância que cada um deles possui para as crianças/jovens. De seguida, será avaliada a participação dos pais no percurso escolar dos filhos, salientando-se também outros aspetos relacionados com este tema. Depois disso, serão analisados os dados quantitativos (inquéritos) e apresentadas conclusões acerca dos mesmos.

## 2. Revisão da literatura

### 2.1. Família e escola

Antes de mais, considero importante definir os dois conceitos que irão ser mais abordados neste estudo. São eles o de *família* e o de *escola*.

Segundo Silva (2005), a *família* é a instituição que engloba um grupo de pessoas unidas pelo vínculo do casamento, afinidade, adoção ou por quaisquer laços de parentesco. Este conceito, com o passar dos anos, tem vindo a mudar devido a alterações de carácter económico, social, cultural, tecnológico, religioso e político. Relativamente ao que acontecia no passado, podemos afirmar que os papéis de cada um dos pais se modificaram bastante. Também sabemos que o papel da mulher sofreu enormes alterações e que esta deixou de ser uma mera dona de casa, assumindo também a função de trabalhadora fora do seu lar. Começou a exercer tarefas que outrora só pertenciam ao pai, o homem da família. Desta forma, a mulher começou a ter outras ocupações e o tempo para auxiliar os filhos na educação tornou-se mais reduzido. Assim, conseguimos identificar esta mudança do papel da mulher como um fator importante no processo educacional dos filhos.

Relativamente à *escola*, esta é uma instituição socializadora (Santos, 2010), que tem o encargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação. É, então, um edifício onde se ensina, um local de trabalho coletivo (Ferreira, 2016). Tem bastante importância no decurso da formação do desenvolvimento da criança, tanto a nível físico e social, como a nível emocional e cognitivo (Lima & Domingues, 2007). Tal como a família, também a escola é responsável pela educação das crianças. A escola também sofreu várias alterações ao longo dos anos e tornou-se cada vez mais num local não só responsável pela educação dos alunos, mas também pelo seu trabalho pedagógico formal, pela formação de valores e pela compreensão e cumprimento de regras (Ferreira, 2016). Assim, esta instituição começou não só a formar os alunos para o mercado de emprego, mas também a formá-los como pessoas e a dar continuidade à vida afetiva.

## **2.2. Importância da família no percurso escolar do aluno**

A família é o primeiro núcleo de pessoas que convive com a criança e, por isso, é um exemplo para a mesma, possuindo grande importância na sua aprendizagem. Segundo Lima & Domingues (2007: 15), “a vivência da criança no ambiente familiar é condicionada e condicionante de seu rendimento na escola”. Ao mostrar interesse e dar atenção a tudo o que esteja relacionado com a vida escolar dos filhos, a família influencia a criança de forma bastante positiva para o seu processo de aprendizagem.

De acordo com Santos (2010), quem tem mais dificuldades em aprender são normalmente os alunos cujas famílias se encontram ausentes, “onde não existe um diálogo, onde não existe uma participação ou interesse pela vida escolar da criança” (Santos, 2010: 10). Outras famílias que influenciam de uma forma distinta o processo escolar são as que ficam ansiosas e impacientes quando os filhos não têm facilidade em aprender, afirmando que esse problema é totalmente da escola. Ora, este tipo de pensamento também é bastante prejudicial, para não falar dos que utilizam o próprio estudo como castigo por desobediência, esquecendo-se que, dessa forma, estão a contribuir para que o filho associe esse ato a algo negativo.

É necessário haver alguém a auxiliar a criança ou o jovem. Por vezes, nem são os pais que se importam e que se esforçam por ajudar, mas sim os irmãos ou alguém com quem os alunos partilham o mesmo lar diariamente. Quando existe um interesse da parte de alguém, os alunos sentem-se mais motivados para estudar e realizar as tarefas pedidas pela escola. As crianças precisam de ganhar desejo de aprender cada vez mais, de ter autoconfiança e autoestima, e isso é melhorado quando têm alguém que se empenha em ajudá-las. Afinal, “é na família que o aluno encontra as suas motivações” (Santos, 2010: 11) e este necessita de sentir que faz parte de uma família. De acordo com Paro (*apud* Ferreira, 2016: 17), os familiares não precisam de dominar os conteúdos escolares para acompanharem o aluno, necessitam apenas de passar tempo com ele, conversar sobre o que aprendeu nas aulas e demonstrar interesse, de modo a incentivá-lo. Não ter a atenção que necessita da parte dos pais afeta a aprendizagem do filho de forma significativa. Ele quer mostrar o que fez na escola, os seus trabalhos, e os pais, muitas vezes, optam por ocupar o seu tempo com outras coisas.

Como já foi referido anteriormente, a sociedade está a sofrer alterações e “o mercado de trabalho apresenta uma nova configuração e distanciamento entre a escola e a família” (Silva, *apud* Lima & Domingues, 2007: 14). Para além deste fator, existem outros que causam o afastamento entre estes dois núcleos, como, por exemplo, a falta de tempo, a impaciência com as crianças, o facto de os pais colocarem o emprego em primeiro lugar e a crença de que a escola faz tudo de acordo com o que esperam (Santos, 2010).

### **2.3. Os diferentes tipos de pais**

Felizmente, também existem exceções e “há muitos pais que têm sucesso na sua missão de educadores, [...] conseguindo que os seus filhos se tornem verdadeiros Homens/Mulheres de palavra, carácter, e cheios de virtudes na sua maneira de agir.” (Santos, 2010: 23). Muitos pais ajudam os alunos a realizar as tarefas que estes trazem para casa, verificando se o filho faz tudo o que lhe é solicitado, procurando ter consigo o horário da criança e ajudando-a a realizar um apenas para o estudo (Lima & Domingues, 2007). Ainda se encontram muitos familiares que se preocupam com o

processo escolar dos alunos e que os auxiliam em todos os assuntos que estejam relacionados com a escola.

É por isto que se pode dizer que existem vários tipos de pais: os que se preocupam, que participam nas atividades e reuniões da escola e que a visitam regularmente; os que apenas visitam a escola quando são convidados por algum motivo, devido à falta de tempo e outros fatores; e os que não se preocupam nem um pouco com a vida escolar do aluno, não tendo conhecimento do seu processo de aprendizagem (Santos, 2010). Também é possível ocorrerem casos em que os pais tentam valorizar este aspeto e proporcionar um maior acompanhamento, mas em que simultaneamente sentem várias dificuldades.

#### **2.4. Papel da família vs. papel da escola**

Ainda no que se refere à relação entre escola e família, sabemos que a primeira espera da segunda um interesse e uma “participação efetiva em todos os aspetos, desde os cumprimentos das normas estabelecidas pela escola até o respeito, o amor, a cumplicidade e envolvimento com a educação dos filhos” (Silva, *apud* Lima & Domingues, 2007: 14). A escola preocupa-se bastante com a falta de presença dos familiares no acompanhamento do “desenvolvimento e desempenho escolar da criança” (Ferreira, 2016: 9), com a excessiva liberdade que lhe dão e com a dificuldade que têm “em transmitir valores éticos e morais para convivência em sociedade” (*idem, ibidem*).

Em contrapartida, a família tem a expectativa de que a escola ofereça uma educação aos seus filhos com princípios morais, achando, na maioria das vezes, que o papel desta instituição é muito mais do que ensinar os conteúdos, devendo também instruir as crianças para a vida. Além disto, os pais consideram que a escola lhes atribui a responsabilidade de educar a criança, quando deveria ocorrer o contrário (Ferreira, 2016).

De facto, “Não é necessária à família a indicação de um educador familiar” (Lima & Domingues, 2007: 17), como se a responsabilidade de educar caísse sobre ela, mas é preciso que os membros deste núcleo tenham responsabilidade pela “formação integral da criança” (*idem, ibidem*). Também não é função do professor ser responsável pelo aluno fora da sala de aula, mas é ele que deve, tal como a família, ensinar o aluno a respeitar, ter

confiança e dar afeto, como membro da sociedade. É na escola “que se devem conscientizar jovens e crianças a respeito dos problemas do mundo, falar sobre respeito, amizade, sociedade” (Ferreira, 2016: 24), entre outros.

Desta forma, é importante que as funções da escola e da família se unam para que o processo de aprendizagem da criança seja positivo. Tem de existir uma boa relação entre ambas e precisa de existir, sobretudo, diálogo, pois, como indica Ferreira (2016), a escola pode ver problemas no aluno que a família não vê e, assim, ajudar a resolver esses mesmos problemas. Se a relação entre as duas instituições que mais importância têm no crescimento da criança for boa, o mais provável é surgir um equilíbrio no desempenho escolar.

### **3. Estudo exploratório**

#### **3.1. Recolha de dados**

Para obter dados relativamente à problemática em análise, determinou-se o público-alvo (os alunos do Externato de Penafirme dos 9.º, 11.º e 12.º anos) e o método de recolha de dados a utilizar, ou seja, o inquérito por questionário. Em segundo lugar, foram selecionadas as questões para o inquérito, sendo este impresso e preenchido na escola. Após a devolução dos inquéritos, procedeu-se à sua análise.

Como foi referido anteriormente, o público-alvo escolhido para o trabalho foram os alunos do Externato de Penafirme dos 9.º, 11.º e 12.º anos. Nestes anos de escolaridade, foram selecionadas turmas ao acaso e os inquéritos distribuídos pelas mesmas. O trabalho baseou-se, então, numa amostra obtida por conveniência, tendo sido inquiridas 100 pessoas: 33 alunos de 9.º ano (num universo de 283 alunos), 33 alunos de 11.º ano (num universo de 132 alunos) e 34 alunos de 12.º ano (num universo de 119 alunos). Na aplicação dos questionários foram tidos em conta critérios relacionados com a inclusão de alunos do Externato de Penafirme com exames nacionais. Aos inquiridos foi assegurado o anonimato das respostas. O facto de esta dizer apenas respeito aos alunos do Externato de Penafirme limita a validade externa, ou seja, esta realidade não pode ser considerada válida para outras populações

que possuam características diferentes, como, por exemplo, escolas que se encontrem num meio urbano.

O inquérito foi entregue aos alunos em papel, sendo constituído por questões de escolha múltipla e resposta rápida. Neste mesmo inquérito foram incluídas questões sobre a presença dos familiares nas reuniões de pais, qual o membro da família que mais pressiona o aluno para a obtenção de boas notas, entre outras perguntas consideradas pertinentes para a obtenção de respostas sobre a temática em causa.

### 3.2. Análise de dados

No que se refere à questão “A tua família influenciou a escolha do curso em que te encontras?”, no 11.º ano é observável uma divisão das respostas. O mesmo não se verificou no 12.º ano, em que todos os inquiridos afirmaram que as suas famílias não influenciaram a sua escolha (**Gráfico 1**).

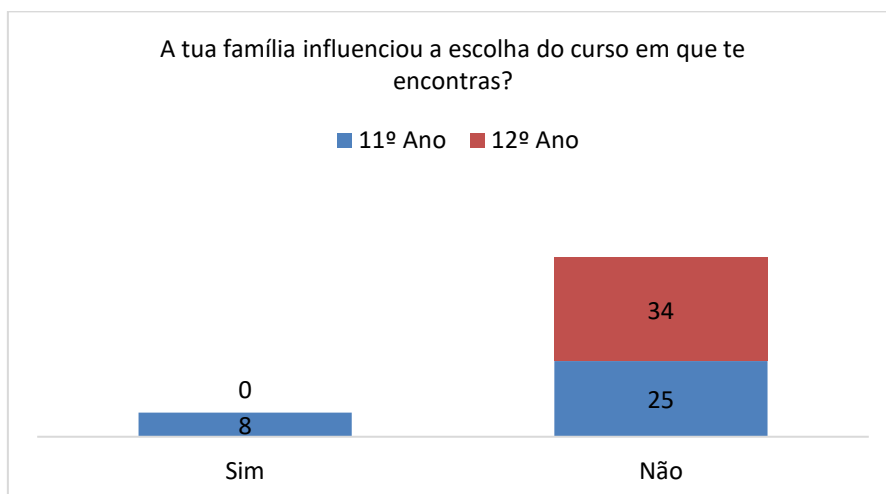


Gráfico 1: Influência da família na escolha do curso

Relativamente à questão “A tua família acompanha-te no estudo?”, no total dos três anos de escolaridade, 45 alunos afirmaram nunca ser acompanhados pela família. Neste sentido, procurou-se conhecer as diferentes formas do acompanhamento (**Gráfico 2**).

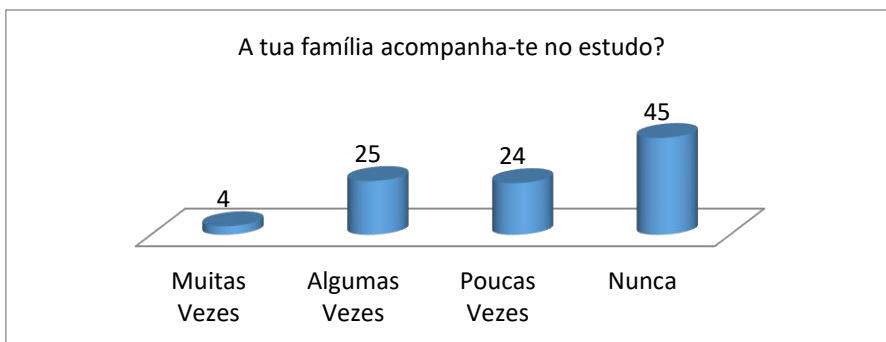


Gráfico 2: Acompanhamento no estudo pela família

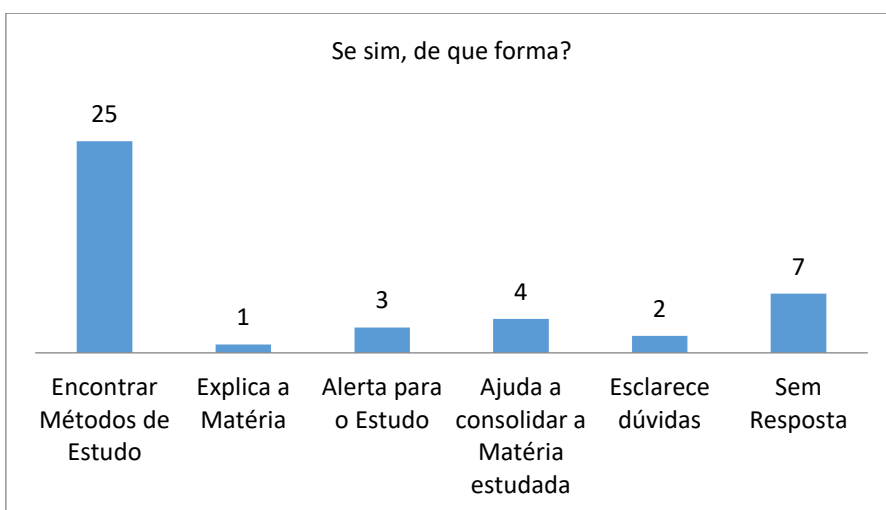


Gráfico 2A: Formas de acompanhamento no estudo

No gráfico que corresponde à forma de apoio escolar (**Gráfico 2A**), é possível observar que os alunos que responderam positivamente à questão apresentada no **Gráfico 2** afirmam, na sua maioria, receber ajuda para encontrar métodos de estudo. Quanto aos restantes, é possível identificar outras formas de apoio, como, por exemplo: ajuda na consolidação da matéria ou no esclarecimento de dúvidas. Contudo, 7 alunos não responderam a esta questão.

Já na questão “Quem te ajuda na resolução dos TPC?” (**Gráfico 3**), os resultados divergiram, destacando-se as três opções que obtiveram um maior número de respostas, nomeadamente “Ninguém”, “Explicador/a” e “Mãe”.



Gráfico 3: Acompanhamento na realização dos TPC

À questão “A tua família frequenta as reuniões de pais?” (Gráfico 4), a maioria respondeu de forma afirmativa, sendo que os restantes inquiridos afirmaram que não ou não responderam à pergunta.

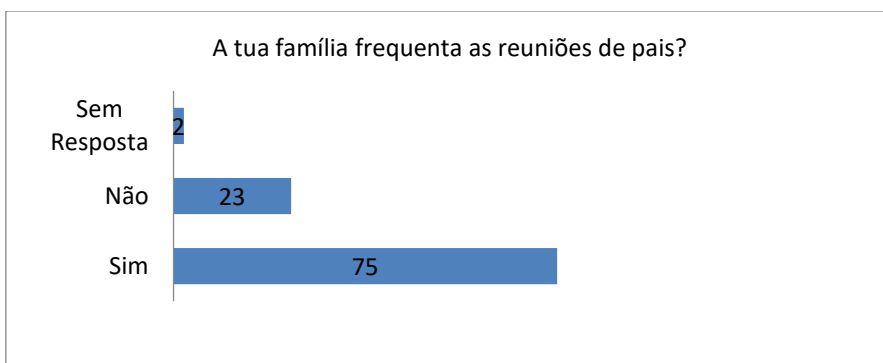


Gráfico 4: Frequência das reuniões de pais pela família

No seguimento da questão anterior procurou-se saber a assiduidade no que diz respeito à participação em reuniões (Gráfico 4A). A maioria afirmou que o Encarregado de Educação frequenta sempre as reuniões e uma pessoa não respondeu à questão.

Já na questão “Quem te pressiona mais para a obtenção de boas notas?” (Gráfico 5), podemos observar que 67% afirmaram ser a mãe, 25% consideraram não haver ninguém a pressionar e, por fim, 5% não responderam a esta questão.

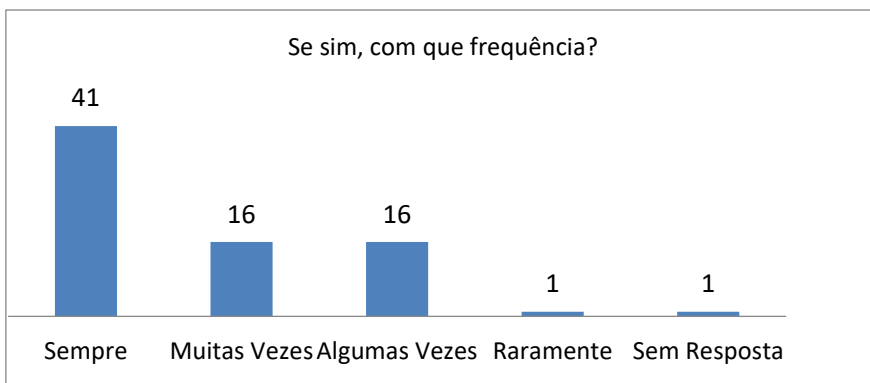


Gráfico 4A: Grau de frequência da família nas reuniões de pais

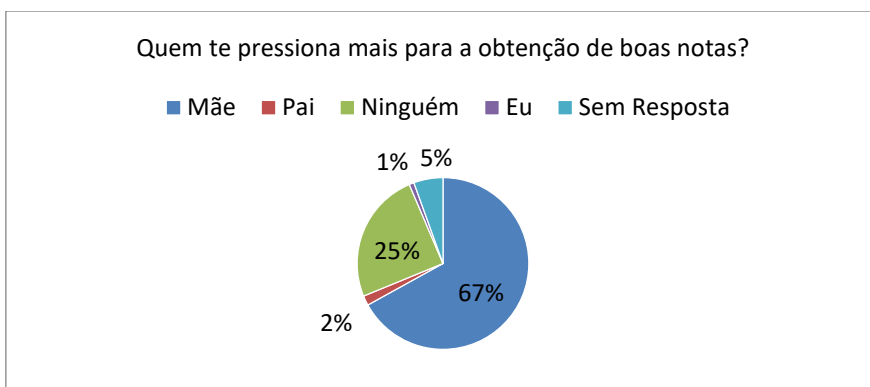


Gráfico 5: Entidade que exerce pressão para a obtenção de boas notas

### 3.3. Conclusões da análise

A partir dos resultados obtidos nos inquéritos, conseguimos observar que são raros os casos em que a família acompanha os seus filhos no estudo; que, em relação às tarefas escolares feitas em casa, a maioria dos alunos não recebe qualquer auxílio da parte dos pais nem de outros familiares; que, muitas vezes, os pais optam por colocar os filhos na explicação e é lá que outros agentes se encarregam dessas mesmas tarefas; mas que, apesar disto, uma grande parte dos familiares dos alunos desta escola comparece nas reuniões de pais e pressiona os filhos, de alguma forma, para obterem bons resultados escolares, o que revela preocupação da parte da família.

## 4. Considerações finais

O trabalho permitiu abordar uma questão do âmbito da Sociologia, designadamente o envolvimento familiar na escolarização, de uma forma simples e clara, de modo a que se consiga perceber o grau de influência que a família tem no processo escolar dos alunos e o seu posicionamento em relação à vida escolar.

De facto, a família tem um papel fundamental na vida da criança/jovem. Sabemos que é através da família que a criança descobre o que a rodeia e que é em casa que o fracasso ou o êxito escolar se inicia. Como podemos verificar, o facto de os pais estarem cada vez mais ocupados leva-os a não acompanharem os filhos e a transferirem essa função de acompanhamento para espaços de ensino fora da escola, como os centros de explicações. Isto é visível quer nos estudos de referência, sistematizados no **ponto 2.** do presente estudo, quer nos resultados dos inquéritos que foram realizados no Externato de Penafirme, apresentados no **ponto 3.**

Em suma, conseguimos afirmar que há exceções e vários tipos de participação dos pais nos assuntos escolares, mas que, atualmente, a maioria dos alunos possui famílias ausentes, prejudicando, assim, o seu desenvolvimento escolar.

### Referências bibliográficas

Ferreira, M. A. (2016). *Família e escola: uma parceria fundamental na formação dos discentes* (Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura). Itaporanga: UFPB/CE.

Lima, P. G. & J. L. Domingues (2007). Família e aprendizagem dos filhos na escola: algumas pontuações a partir da percepção de professores. In *Acta Científica - Ciências Humanas*, 2(13), pp. 9-25.

Santos, V. (2010). *Família e aprendizagem: a influência da família no processo de aprendizagem das crianças* (Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura). Porto Alegre: FAGED/UFRGS.

Silva, R. (2005). *Autoconceito, ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem: uma aplicação pedagógica* (Monografia - Especialização). UNASP: Hortolândia.

[\[Voltar ao Índice\]](#)

# ESCOLA DA PONTE – UM PROJETO EM CONSTANTE EVOLUÇÃO

---

## Abstract

This article focuses on the project called “Fazer a Ponte” (Bridging the Gap) and looks at the structure, pedagogical organisation, and evaluation processes of Escola da Ponte. The current paper is based on a field research study and presents a reflection based on the confrontation between my perspective and that of other authors regarding the functioning of the school in question. A pedagogical organisation centred around the involvement of students, parents and educators, the use of modern digital resources, and individualised evaluation models define the school’s teaching methods, ensuring its success and continuity.

## 1. Introdução

No dia 02/10/17 participei numa visita guiada à Escola da Ponte, conhecendo alguns aspetos deste projeto de que tanto ouvira falar. Confrontada a minha experiência enquanto observadora com as leituras que fiz, fiquei com a mesma impressão de alguns dos autores dos estudos lidos, nomeadamente Morais (2016), Vasconcellos (2006) e Canário *et al.* (2003), cuja perspetiva é

### Jalusa Lima

Formada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (Brasil) e pós-graduada em Educação Especial na Universidade Signorelli (Brasil). Exerceu funções de docente, coordenadora e diretora pedagógica em instituições de ensino no Rio de Janeiro.

Atualmente encontra-se a concluir os pré-requisitos necessários para a admissão ao Mestrado em Ensino do Português, na Universidade NOVA de Lisboa.

E-mail:

[jalusa.lima@campus.fcsh.unl.pt](mailto:jalusa.lima@campus.fcsh.unl.pt)

### Keywords

Escola da Ponte  
Pedagogical organisation  
Digital resources  
Evaluation

referida ao longo do artigo: a admiração por ver crianças tão concentradas a estudar, felizes e orgulhosas do que faziam e do local onde estavam.

## 2. Métodos de ensino

Inicialmente, a instituição *escola* terá sido encarada como uma entidade concebida para o ensino de alunos, dirigida por professores através de uma educação que, embora tivesse o papel de evitar a degradação da sociedade, era privilégio de poucos. No passado, esta escola terá sido marcada por métodos de ensino passivos, em que o importante era aprender a memorizar conteúdos, com regras avaliativas rígidas, sem efeitos pedagógicos eficazes para o processo de aprendizagem.<sup>1</sup>

Piaget associa aos métodos passivos o facto de os educadores não se envolverem integralmente no processo de aprendizagem e de maturação de pesquisas:

Não restam dúvidas que os ministérios de educação são, sobretudo, constituídos por educadores, mas que apenas administram, não restando tempo para consagrarem a pesquisa (Piaget [1969]1985: 20).

De acordo com Saviani ([1944]1999), ao longo dos séculos, a educação passou por transformações, tendo dado origem a movimentos com métodos de ensino renovados, como a Escola Nova (Escolanovista) ou a Escola Moderna (Tecnicista). A Escola Nova é uma pedagogia que surgiu no final do século XIX na Europa, fundada por Adolphe Ferriere. Com essa pedagogia o importante era aprender para aprender e o professor era perspectivado como um auxiliar no desenvolvimento da criança, através da motivação na estimulação de problemas, isto é, de métodos de ensino ativos. A médica e pedagoga Montessori foi uma das pessoas que se converteram a esta pedagogia preocupada com os *anormais* (designação dada às crianças que, através de testes de personalidade e inteligência, demonstravam deficiências neurofisiológicas). Forjou-se, então, uma pedagogia que advogava um tratamento diferencial a partir da “descoberta” (Saviani, [1944]1999: 20). Embora tivesse uma base teórica sólida e tenha penetrado na cabeça dos educadores como um ideal, a Escola Nova não se conseguiu manter, tendo-se tornado viável apenas para as pessoas da alta sociedade. A Escola Moderna, por seu turno, ficou conhecida como modeladora do comportamento humano. Aqui, o

1. Este tipo de educação não tinha nada de democrático e era privilégio da minoria de grupos sociais que detinham o poder económico, a burguesia, deixando que os indivíduos “marginalizados” (ou seja, os que viviam à margem dessa burguesia) permanecessem na ignorância. Saviani (1999) defende que a educação surgiu para eliminar essa marginalidade.

professor é encarado como orientador e os alunos como seres livres – neste contexto, valoriza-se a aprendizagem natural, centrada na vivência quotidiana.

### 3. A Escola da Ponte

A Escola Básica Integrada de Aves (São Tomé de Negrelos), situada no distrito do Porto, mais conhecida como a “Escola da Ponte”, é uma instituição de ensino público fundada pelo pedagogo José Pacheco, em 1976, a partir do *Projeto Fazer a Ponte*. O pedagogo José Pacheco, partindo da sua conceção de uma *escola humana, democrática e igualitária* e motivado pela missão de desmitificar o rótulo de *alunos lixo* (forma como eram denominados os que estudavam na escola em 1976), colocou em prática as teorias de educadores como Delwey, Montessori, Paulo Freire e Piaget, dando início ao *Projeto Fazer a Ponte*. Este foi um projeto que atravessou fronteiras e que tem desafiado continuamente o olhar crítico daqueles que encaram o ato de ensinar apenas como uma transmissão de informação do professor ao aluno, não tendo em conta que o aluno é um indivíduo capaz de desenvolver o seu lado crítico.

Operacionalizando um sistema de ensino diferente do tradicional, a Escola da Ponte é um modelo de escola democrática, sonhado e almejado por educadores de todo o mundo. No Brasil, por exemplo, este sistema educacional, existente há 41 anos, tem sido uma constante fonte de inspiração (Morais, 2016).<sup>2</sup>

#### 3.1. Organização pedagógica

É comum ouvir-se dizer que na Escola da Ponte não há “salas de aula”. Para muitos, esta informação diz respeito ao espaço físico – afinal de contas, qualquer *escola* tem salas de aulas e a nossa conceção deste conceito implica a existência de salas com filas de carteiras, quadro, mesa do professor e os alunos sentados a realizar atividades (ou, no limite, caracterizadas por conversas paralelas entre alunos dispersos e pouco interessados).

Não é essa, no entanto, a realidade da Escola da Ponte. Existem salas no sentido físico, mas estas são espaços de aprendizagem com livre circulação, onde alunos e professores trocam experiências e consolidam conhecimento. De acordo com Moraes (2016: 14),

2. A título de exemplo, refira-se que, numa peça jornalística do jornal O Globo intitulada “Colégios brasileiros se inspiram em projeto inovador de Portugal” (também publicado no site em 08/09/14), são apresentados dois exemplos de instituições, localizadas em São Paulo, que adotaram a inovadora proposta pedagógica da Ponte: a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima e a Escola Projeto Âncora (Organização Não Governamental cuja implantação do projeto foi acompanhada pelo próprio José Pacheco, no ano de 2012).

os espaços escolares são ocupados com grande flexibilidade; o professor é, sobretudo, um organizador do trabalho, com forte presença junto dos alunos, mas sem se limitar a dar lições; a aquisição do conhecimento faz-se numa lógica de apropriação e pesquisas.

Na mesma linha, Vasconcellos (2006: 3) defende que

Para entender a Ponte, [...] não podemos esquecer do peso da estrutura curricular, que é outro aspecto que chama a atenção: não haver “salas de aula”, professores e alunos isolados, “aula”, horários fragmentados, séries, reprovação.

Estes espaços de aprendizagem estão divididos por núcleos, isto é, grupos de seis a oito alunos mistos e reunidos em mesas redondas dispostas nas salas que organizam planos de estudos, atividades de pesquisa, enfim, um trabalho coletivo mediado pelo respetivo tutor – ou, nas palavras de Morais (2016), “Orientador Educativo”. O trabalho de divisão em grupos só é diferente com as crianças de quatro e cinco anos, que são organizadas em grupos de 16 alunos, acompanhadas por dois educadores, numa sala ampla, com mobília e material pedagógico apropriados à faixa etária.

Os núcleos são distribuídos de acordo com o nível etário da criança:

- Núcleo da iniciação (I1 e I2 – 6 aos 10 anos);
- Núcleo da consolidação (C1 e C2 – 11 e 12 anos);
- Núcleo do aprofundamento (A1 – 13 a 15 anos).

Todas as quartas-feiras, os tutores e o grupo de alunos do núcleo de que são responsáveis se reúnem para discutir e tomar decisões a respeito do processo ensino-aprendizagem. Cada disciplina tem uma quantidade de tarefas a serem cumpridas. Os alunos desenvolvem o seu trabalho, através de pesquisas autónomas, escolhendo um tema entre as disciplinas do seu plano quinzenal.

Ao acompanhar o dia-a-dia destes alunos, Morais (2016: 48) pôde verificar as diversas formas como fazem estes trabalhos:

Sentados ao chão, encostados a uma parede, quatro rapazes olham um *tablet*. Pergunto-lhe o que estão a fazer. [...] Estão a terminar o trabalho de grupo no âmbito do Dia Europeu das Línguas. Pesquisam na internet por pratos típicos. *Halászlé*. “Vê se têm peixe!”, “E sopa!”, “Metemos esta, tem uma malagueta.”. “Eu gosto de picante!”. Depois procuram por *hurk*, mas só lhes aparecem imagens do super-herói Hulk. Passam ao seguinte.

### 3.2. Recursos digitais

Em termos de recursos digitais, a Escola da Ponte possui rede de *internet* sem fios, computadores à disposição dos alunos, quadro interativo nos espaços de aprendizagem e videoprojetores. Possui também uma plataforma digital, onde é possível que os alunos, no início do ano letivo, façam a escolha do tutor que irá mediar o seu desenvolvimento.

Como se poderá ver na **Figura 1**, na plataforma digital existem hiperligações que promovem a organização do tempo de estudo, a autoavaliação e a solidariedade.

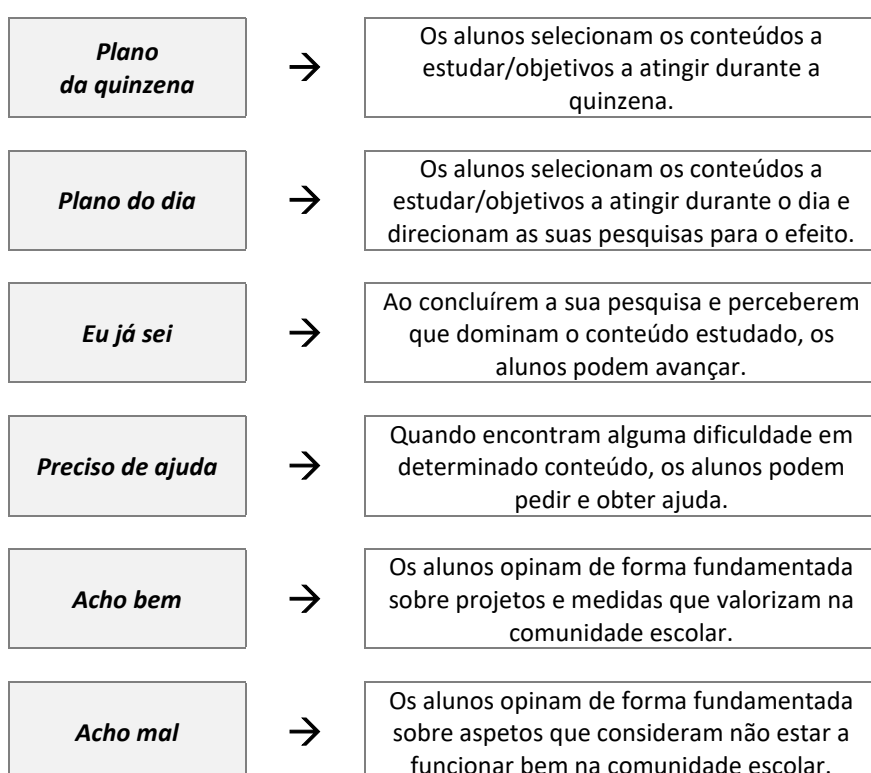


Figura 1 – Funcionalidade das hiperligações da plataforma digital

Analisando as hiperligações da plataforma, não é difícil perceber que na Escola da Ponte os dispositivos digitais resultam da participação ativa dos alunos e são usados em prol da construção da aprendizagem. São ferramentas que valorizam a interação entre alunos e professores.

Esta forma de organização torna evidente a importância que a partilha de conhecimento e a *autonomia* têm no modelo de ensino ministrado. Nesse sentido e referindo-se concretamente ao

funcionamento da Escola da Ponte, Canário *et al.* (2004: 17) salientam que

todos precisamos aprender e todos podemos aprender uns com os outros, quem sabe mais deve ajudar quem tem mais dificuldades, e quem aprende, *[sic]* aprende ao seu modo.

### 3.3. O papel de alunos, professores e pais

Na Escola da Ponte trabalha-se o coletivo. Alunos, professores e pais retratam o verdadeiro sentido de comunidade escolar (o *fazer em comum*), ativo e participativo. Cada um destes agentes desempenha uma função específica, que desenvolve em cooperação com os outros.

As crianças da Ponte, ao trabalharem a autonomia, cidadania e responsabilidade, vão ao encontro da maturidade para lidar com a vida real, num processo evolutivo e constante. Os professores desempenham o papel do profissional enquanto orientador educativo. Os pais atuam ativa e significativamente no ambiente escolar.

#### 3.3.1. A comissão de alunos

O aluno da Ponte não é visto como um simples *tijolo no muro*<sup>3</sup>; pelo contrário, é encarado como a totalidade do projeto. A sua intervenção ativa está presente quer na escolha das áreas/objetivos a serem estudados/atingidos, quer na seleção do tutor que o acompanhará, quer ainda na tomada de decisões a respeito de tudo o que acontece na escola.

A comissão de alunos (ou eleitoral) é formada por seis alunos, dois de cada núcleo. Os interessados em compor a comissão candidatam-se voluntariamente e apresentam propostas que devem ser cumpridas até o final do ano letivo. Assim, no início do ano letivo, os alunos podem fazer campanha e propaganda, desde que sigam as regras e os critérios de respeito e honestidade.

Morais (2016: 33), ao assistir a um processo eleitoral na escola, descreve o processo de eleição nos seguintes termos:

Enumeram-se as regras para a formação das listas e dão-se exemplos práticos de aspetos a que a Comissão Eleitoral terá de estar atenta: não se pode ir ter com um aluno e fazer chantagem; não se pode comprar alunos com promessas do tipo “se votares em mim dou-te uma

3. Tradução do fragmento de uma frase da música “Another brick in the wall”, dos Pink Floyd, integrada no álbum *The Wall*, lançado em 1979 pela Columbia Records.

chiclete”; é preciso retirar a propaganda da escola para se cumprir o dia de reflexão.

Nas assembleias, realizadas todas as sextas-feiras, os membros da comissão de alunos reúnem-se para discutir as problemáticas e aspetos positivos da escola. Podem assistir às assembleias discentes e docentes.

De acordo com os alunos que assumiram o papel de guias na minha visita à Escola da Ponte, as discussões da assembleia do dia 06/10/17 teriam como foco a eliminação das hiperligações “Acho bem” e “Acho mal” da plataforma virtual, com o argumento de que estas secções não têm utilidade. Perguntei-lhes o motivo que os levava à discussão sobre essa questão, e um deles explicou:

Na verdade, “Eu acho bem” é pouco acedido pelos alunos, não costumamos opinar por ele. Na minha opinião e de outros alunos, este espaço deveria ser usado de forma mais útil, mas o “Eu acho mal” tem sido usado de forma errada. Um aluno vai lá e escreve... O X tem magoado os colegas, e não é esta a função do *link*...

Quer a forma como os alunos participam nas secções “Acho bem” e “Acho mal”, quer o este exemplo permitem concluir que a linguagem (escrita e oral) e a argumentação, na Escola da Ponte, são utilizadas em contextos reais de comunicação e têm em vista o exercício da autonomia, da cidadania e o desenvolvimento do espírito crítico. Desse modo, partilho a opinião de Vasconcellos (2006: 6) ao dizer que um dos aspetos que chamou a sua atenção ao visitar a Ponte foi o facto de que os “Alunos escrevem muito e com muito significado”, não é escrever por escrever, mas ter a capacidade de justificação dos seus argumentos.

### **3.3.2. O professor como orientador educativo**

Ser professor na Escola da Ponte implica, antes de mais, entender que se está a lidar com pessoas, com personalidades, características e tempo de aprendizagem diferentes. A função do docente não é transmitir conhecimento, mas acompanhar o desenvolvimento individualizado.

Cada professor (também denominado de orientador) é tutor de um grupo de alunos, escolhido pelos próprios. Como já foi referido, orientador e alunos reúnem-se semanalmente, para rever temas, mediar o tempo das atividades e refletir sobre as dificuldades encontradas em algum dos conteúdos sobre o qual pesquisam.

Nessas reuniões, os orientadores ouvem a autoavaliação do aluno quanto aos objetivos a cumprir, aos prazos vencidos e esperam uma justificação do não cumprimento das metas de determinada disciplina, propondo estratégias de superação de dificuldades quando necessário. Relativamente aos momentos de tutoria, Morais (2016: 54) afirma o seguinte:

Os momentos de tutoria, mesmo tendo uma dimensão individual bastante vincada, assumem também uma ligação ao coletivo” – de facto, é no tipo de ligação estabelecida com os alunos que alguns tutores sobressaem.<sup>4</sup>

O professor é, portanto, parte integrante do projeto humano da Ponte, estimulador de potencialidades, comprometido com o processo de desenvolvimento do indivíduo como pessoa.

### 3.3.3. Os pais e a comunidade

Ser pai de um aluno da Escola da Ponte significa acreditar, abraçar e contribuir num projeto que se fundamenta na formação do indivíduo como pessoa humana – ou dito de outra forma, que acredita na capacidade crítica, na autonomia e nos valores dos alunos. E quando falamos de valores, sabemos que a família é a principal responsável por eles antes da chegada dos alunos à escola.

Portanto, a presença efetiva dos pais na vida e no ambiente escolar é de extrema importância, por duas razões: por um lado, tornam viável o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos; por outro, dada a sua independência e imparcialidade relativamente à hierarquia escolar, contribuem para o sucesso do projeto. Esta conclusão é corroborada pelas palavras de José Pacheco, referidas por Morais (2016: 181):

Aquilo que conseguiu suportar este projeto foram os pais, foi a comunidade. [...] Um professor tem a obrigação de obediência hierárquica: mesmo que não concorde, tem de cumprir. Mas os pais não são professores. E foi essa a grande mudança e diferença em relação ao encontro de autonomia de outras escolas.

## 3.4. Processo de avaliação

A avaliação é feita com base nos documentos de orientação curricular nacionais vigentes, repercutidos no Projeto Educativo da

4. Esta situação foi por mim constatada quando uma das crianças que mediu a minha visita à Escola da Ponte referiu: “alguns professores são tão requisitados para tutoria que temos de esperar para ter vaga no grupo que o professor medeia”.

escola. Se o *Projeto fazer a Ponte* se baseia no indivíduo, no desenvolvimento da cidadania, valores, atitudes e no seu senso crítico, a avaliação não poderia ocorrer de outra forma, senão tendo como base estes pilares.

Os grupos são divididos em núcleos, a que estão associados esquemas de aprendizagem diferenciados pela faixa etária. Segundo Moraes (2016), a passagem de um núcleo é determinada por três fatores: os “Perfis de Transição”; o nível de desenvolvimento atual do aluno e o “Perfil de Saída”.

Os perfis de transição e de saída são estabelecidos com base nos seguintes parâmetros:

- Responsabilidade;
- Persistência e concentração nas tarefas;
- Autonomia;
- Autoavaliação;
- Relação positiva e de ajuda;
- Criatividade;
- Participação e pertinência nas intervenções;
- Autoplanificação;
- Autodisciplina;
- Pesquisa;
- Resolução de conflitos;
- Espírito crítico e decisão fundamentada;
- Conceção e desenvolvimento de projetos;
- Análise e síntese;
- Comunicação e TIC.

Nesta avaliação, o aluno é encarado de acordo com as suas características individuais, o que proporciona o seu desenvolvimento integral. A avaliação existe não para punir ou destacar o aluno que sabe mais ou menos, mas para avaliar a própria metodologia do projeto, que foi criado para formar cidadãos capazes de desenvolver o senso crítico, criativo no meio em que vive progressivamente.

De acordo com Vasconcellos (2006: 7), “Na Ponte a avaliação não se destaca, não chama a atenção, muito embora esteja absolutamente presente.” Partindo deste pressuposto, podemos considerar que a avaliação não tem apenas o intuito de classificar (nem está centrada nos acertos de perguntas com respostas prontas determinadas por materiais didáticos preexistentes), mas é

formativa e contínua, instigando o aluno ao questionamento constante, despertando a busca diária do conhecimento, a fim de aprender a encontrar resoluções de diversos problemas, que não se cingem à escola, mas que também envolvem a vida quotidiana.

#### 4. Considerações finais

Caracterizada pelas noções de *humanidade, cooperação, coletividade e solidariedade*, a Escola da Ponte tem sido um projeto em constante transformação, ao longo dos seus 41 anos de existência.

No ano de 2003, a escola viveu momentos de tensão, quando o Ministério da Educação (ME) ameaçou a sua continuidade. Canário *et al.* (2004) pronunciaram-se em sua defesa (e da escola pública em geral), no livro *Escola da Ponte – Defender a escola pública*. Segundo João de Barros, no capítulo “Defender a escola pública”, a escola pública estava condenada ao fracasso, pois os únicos valores existentes na visão do ME eram a competição e o mercado de trabalho. A Ponte, que funcionava somente até o segundo ciclo do ensino básico, queria expandir-se, mas o seu projeto educativo era questionado pelo ME. Nesse mesmo ano foi feita a primeira avaliação externa para certificação dos resultados obtidos.

Em fevereiro de 2005, a escola teve seu primeiro contrato de autonomia. Já em 2006, Celso Vasconcellos, no seu artigo “Reflexões sobre a Escola da Ponte”, considerava que, entre alguns dos desafios que precisavam de ser revistos para facilitar a continuidade do projeto, estavam a expansão para a educação infantil e uma sistematização mais abrangente, uma ressignificação das convenções. Morais (2016: 95), no capítulo “Quem anda a inovar no ensino?”, refere uma mágoa existente no mentor do projeto *Fazer a Ponte*, o professor José Pacheco, por não ter o reconhecimento no próprio país, acrescentando que a Escola da Ponte é um dos modelos de escola do século XXI. Com efeito, esta é uma escola inclusiva, que acolhe a individualidade de cada aluno. Assertivamente, Morais (2016: 55) constata que “a Escola da Ponte é igual a qualquer outra escola”, com todo o tipo de alunos, dos excelentes aos problemáticos, mas constata que o que a diferencia das outras escolas é que lá não desistem deles.

Os resultados académicos obtidos na Ponte dependem do facto de o projeto ser vivido intensamente por todos os que dele fazem

parte, em função do contexto social em que a escola está inserida. Não se trata simplesmente da junção de teorias e métodos educacionais ou movimentos pedagógicos, mas do empenho de cada um em exercer o seu papel, em articulação com o conjunto de que faz parte.

#### Referências bibliográficas

Canário, R.; Matos, F. & R. Trindade (Org.) (2004). *Escola da Ponte – Defender a Escola Pública*. Porto: Profedições.

Morais, P. (2016). *Voltemos à Escola*. Lisboa: Editora Contraponto.

Piaget, J. ([1969] 1985). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Saviani, D. ([1944] 1999). *Escola e Democracia: teoria da educação, curvatura, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Autores Associados.

Vasconcellos, C. (2006). Reflexões sobre a Escola da Ponte. *Revista de Educação AEC*, 141. Acedido em [http://www.celsovasconcellos.com.br/index\\_arquivos/Page1028.htm](http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page1028.htm) (08/03/2018).

[\[Voltar ao Índice\]](#)

# O MÉTODO COMPARATIVO EM MÚSICA – ALGUMAS REFLEXÕES ENTRE A ETNOMUSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO MUSICAL

---

## **Anna Henrike Eymess**

É licenciada em Antropologia Cultural e Ciências Regionais da América Latina pela Universidade Livre de Berlim. Possui formação técnica em Música (instrumento violão) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Tem experiência profissional na atuação musical e no ensino da música. Atualmente, encontra-se a concluir o Mestrado em Musicologia Cultural pela Universidade de Göttingen, no âmbito do qual passou um semestre de Erasmus+ na Universidade NOVA de Lisboa. E-mail:

[annahenrike.eymess@stud.uni-goettingen.de](mailto:annahenrike.eymess@stud.uni-goettingen.de)

## **Abstract**

This paper aims to present some reflections on the comparative method in the contemporary study of music. Moreover, it proposes a summary of a case study on a Brazilian dramatic choir, assuming it as a starting point to ponder the method's potentials for interdisciplinary approaches between (Ethno)musicology and Music Education. Recognising the inevitability of comparison, it concludes that the method can contribute to the reconfiguration of Musicology, enhance interdisciplinary works, and provide more significant knowledge for communities outside of academia.

## **Keywords**

Comparative method  
Interdisciplinarity  
Ethnomusicology  
Music Education

## **1. Introdução**

O tema do presente ensaio é o método comparativo em música. A partir de um ponto de vista interdisciplinar entre a

Etnomusicologia e a Educação Musical, propõe-se uma reflexão em torno dos potenciais e limites deste método analítico na interface das disciplinas assinaladas na contemporaneidade.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, faz-se referência a três textos de problematização teórica do assunto em questão: por um lado, Nettle (2010), que apresenta uma contextualização histórica do método na disciplina da Etnomusicologia desde as suas origens; por outro lado, Clayton (2012), que é apontado pelo primeiro como referência de reflexão na literatura mais atual<sup>1</sup>, e Tomlinson (2012). Clayton argumenta, à semelhança de Nettle, com base num ponto de vista etnomusicológico, enquanto Tomlinson assume uma perspetiva mais interdisciplinar. Como elemento adicional a estes textos predominantemente teóricos, recorre-se a um estudo de caso feito por Eymess (2016), com a finalidade de, a partir desta investigação, refletir sobre a aplicação do método comparativo na interface disciplinar da Etnomusicologia e Educação Musical, além de, de forma mais concreta, pensar num possível aprofundamento do estudo de caso através do método comparativo.

O plano do presente trabalho segue a seguinte estrutura: num primeiro momento, os textos de conteúdo teórico são sintetizados; a seguir, o estudo de caso será brevemente apresentado. Para finalizar, apresenta-se uma reflexão sobre as potencialidades da aplicação do método em questão no estudo contemporâneo da música, a partir dos argumentos principais dos textos teóricos, visando, sobretudo, mostrar as mais-valias do método no que se refere à sua aplicação na interface interdisciplinar assinalada.

## 2. O método comparativo na Etnomusicologia

Bruno Nettle (2010), no seu ensaio “Revisiting Comparison, Comparative Study, and Comparative Musicology”<sup>2</sup>, apresenta, além de uma breve história do método em questão na Etnomusicologia e de um panorama sobre as publicações mais recentes (incluindo Clayton), uma perspetiva pessoal sobre o assunto. Esta publicação servirá como ponto de partida para o presente trabalho.

No âmbito da Musicologia, o método de comparação nasce dentro da disciplina, cujo nome, na época, já fazia referência ao mesmo: *Musicologia Comparada*. Como um documento

1. Nettle, porém, refere-se à contribuição de Martin Clayton da primeira edição do livro intitulado *The Cultural Study of Music* (Clayton, 2003).

2. Para garantir uma leitura fluente, a terminologia inerente à área da Etnomusicologia e as citações diretas são traduzidas do inglês para o português. Em alguns casos (como, por exemplo, expressões muito marcantes ou termos muito particulares), o original em inglês é agregado e apresentado entre parênteses. Os títulos dos textos e demais referências bibliográficas a textos-fonte, porém, são mantidos no original.

fundamental deste processo, Nettl refere-se à publicação de Guido Adler, em 1885, como marco histórico deste desenvolvimento: é com este último autor que nasce a Musicologia Comparada como subárea da Musicologia Sistemática. A partir deste primeiro uso do termo, desenvolve-se a aplicação do método, porém, pouco debatida em termos de reflexão ou sistematização metodológica, como marco identitário da disciplina, até ser renomeada por Jaap Kunst, em 1950, por *Ethno-musicologia* (*Ethno-musicology*). Enquanto noutras disciplinas – como, por exemplo, na Linguística ou na Anatomia Comparativa –, a questão do método assumia um papel central, refletindo-se no rigor metodológico e na procura de maior consenso intradisciplinar a este nível, na área da Etnomusicologia, pelo contrário, esta problemática não se colocava.

Nettl ainda apresenta um panorama das críticas que o método sofreu e as razões pelas quais este fora abandonado depois de 1950. Neste contexto, o autor refere, entre outras, a crítica de Mantle Hood, que alegou o risco de uma comparação precipitada, bem como a dificuldade de aplicar o método diante a complexidade de dois elementos fundamentais no objeto de estudo da música: o som e o significado. Nettl ainda agrega uma contextualização histórica mais ampla, abordando problemas políticos globais, depois do término da Segunda Guerra Mundial – que levantou a questão, mais do que nunca, se a aplicação do método comparativo teria implicações políticas.

O autor acaba por propor a sua avaliação do papel do método comparativo na história: apesar de isso não ser amplamente reconhecido, estudiosos da Musicologia Histórica teriam sempre realizado estudos comparativos, além de todo o discurso da música erudita ser profundamente permeado pelo conceito da *comparação* (cf. *rankings* etc.). Além disso, Nettl reconhece as três maiores dificuldades da aplicação do método comparativo na Etnomusicologia, razões pelas quais o assunto teria gerado muita discórdia dentro da disciplina: reconhecer que o estudo comparativo é difícil, evitar conclusões injustificadas e ter consciência dos contextos em que a música é inserida. Com exceção dessa problemática substancial, o restante da discórdia teria sido, segundo Nettl, somente um debate terminológico.

Martin Clayton, no ensaio “Comparing Music, Comparing Musicology” (2012), apresenta dois pontos principais na sua argumentação, advogando um retorno à utilização do método

comparativo no estudo contemporâneo da música. Primeiro, segundo o autor, a comparação seria inevitável. Em segundo lugar, Clayton admite que é problemática. O maior problema seria o de correr o risco de confundir conceitos – o que teria ocorrido muito ao longo da história da disciplina – como, por exemplo, *discurso* com *experiência*. De um modo geral, Clayton cumpre o objetivo de fazer algumas observações sobre o passado, o presente e o futuro da comparação em Musicologia (objetivo ao qual se propõe na introdução do seu ensaio), do seguinte modo: introduz logo no começo a argumentação a favor do método comparativo e apresenta a metodologia, que é apoiada por exemplos de natureza autobiográfica, apresentados na primeira parte do texto. O autor narra a sua experiência pessoal num concerto de Björk, problematizando as dificuldades de a relatar e comentando a sua tese de doutoramento sobre música indiana. Numa segunda parte, Clayton discorre sobre a importância do conceito de *discurso* no âmbito da comparação em música. Para terminar, o autor aborda o desenvolvimento histórico da comparação e acaba por sintetizar os argumentos a favor do método comparativo na conclusão, mencionando também o potencial da aproximação das diversas subdisciplinas da Musicologia.

Gary Tomlinson, no ensaio “Musicology, Anthropology, History” (2012), conta a história das disciplinas académicas da Antropologia e História, destacando sobretudo, entre as diversas semelhanças e diferenças desenvolvidas ao longo da história, as distinções metodológicas. Assim, a Antropologia (ou Etnografia) teria como principal objeto a oralidade, enquanto a História (ou Historiografia) iria concentrar-se na análise de documentos escritos.

Depois de confrontar a história destas duas disciplinas, Tomlinson introduz a disciplina da Musicologia. O autor denomina a relação da Musicologia com estas disciplinas como complexa – relação que, acima de tudo, era determinada por questões ideológicas na Europa daquela época, que separava a realidade europeia das outras partes do mundo. Neste contexto, Tomlinson faz referência ao momento fundacional da Musicologia em 1885 e, a seguir, aborda o elemento que considera central na sociedade europeia no século XVIII: a canção – elemento que fora, porém, ignorado no momento fundacional da disciplina. Nesse sentido, Tomlinson argumenta que a canção, na sua posição como elemento constitutivo da sociedade, teria tido o potencial de unificar ao invés

de separar o mundo europeu do não-europeu, fazendo disto uma crítica ao rumo que as disciplinas da Musicologia desde então tomaram.

Tomlinson apresenta ainda diversas abordagens de autores antigos da área da Filosofia e Filosofia da Música (Rousseau, Kant, Herder, Forkel, Marx), sintetizando as suas principais ideias e demonstrando o confronto de perspectivas. No final do ensaio, o autor dedica-se à problematização do método comparativo, a partir da qual formula uma visão futura da Musicologia no âmbito das Ciências Humanas, e introduz o conceito do *neocomparativismo* (*neocomparativism*), método a partir do qual a Musicologia contemporânea deverá guiar-se futuramente, com a finalidade de eliminar diferenças desnecessárias entre a Europa e as outras partes do mundo, para além de problematizar os assuntos musicológicos dentro de uma perspectiva mais ampla.

### 3. Estudo de caso

Anna Henrike Eymess, no livro *A música do coro/corpo brasileiro. Uma etnografia do espetáculo Abraços* (2016), apresenta um estudo de caso sobre um coral cénico brasileiro. Originalmente apresentado como monografia de conclusão do curso de Antropologia Cultural, o livro mostra uma orientação interdisciplinar: perspectivas da Etnomusicologia (como parte integrada no programa curricular do curso acima referido) e da Educação Musical. Esta perspectiva foi fornecida pelo grupo colaborador do trabalho etnográfico, o *Coral da Universidade Federal do Ceará*, que funciona como atividade de extensão da referida universidade e é associado ao curso de graduação em Música (licenciatura) da mesma.<sup>3</sup>

O trabalho etnográfico, que poderá, segundo a autora, alternativamente ser denominado como um *retrato* ou *manual* de construção criativa e coletiva de um espetáculo cénico para um grupo coral, visa ter utilidade prática, tanto dentro como fora da academia. Neste sentido, destina-se, entre outros, a regentes de coral e professores de música que queiram implementar um trabalho parecido ou que procurem inspirações neste âmbito para o seu trabalho prático. O livro, num primeiro momento, apresenta o grupo coral ao nível da contextualização histórica, caracteriza-o em termos de constituição de membros e da sua ligação à universidade,

3. Note-se que a *extensão* é uma atividade genuína da universidade brasileira, funcionando paralelamente ao ensino e à pesquisa e constituindo o terceiro pilar da universidade (que, assim, oferece formação não só aos estudantes universitários, mas também aos membros da sociedade); a *licenciatura* na universidade brasileira é uma modalidade específica do curso de graduação, que tem como objetivo a formação de professores para atuação no ensino fundamental e médio.

problematiza a proposta educacional e narra a rotina de funcionamento dos ensaios. Num segundo momento, descreve, por tópicos, vários aspetos musicais e cénicos (por exemplo, *repertório, instrumentos, estética vocal, figurino, desenvolvimento de cenas*) e a construção do espetáculo passo a passo. Na sua proposta etnográfica, o livro propõe retratar o trabalho musical do seu interlocutor da forma mais detalhada possível. A sua abordagem metodológica não inclui a aplicação do método comparativo.

#### 4. O método comparativo na interface da Etnomusicologia e da Educação Musical

A pergunta-chave que deverá guiar as reflexões sobre o método comparativo em música neste primeiro momento, tendo como ponto de partida o estudo de caso acima referido, é a seguinte: *Qual seria o potencial deste trabalho na condição de aplicar o método comparativo?* Como complemento à problematização desta questão mais concreta, segue-se para uma discussão mais abrangente, procurando discutir o potencial do método comparativo nos trabalhos interdisciplinares em Etnomusicologia e Educação Musical.

Começando com a primeira questão: o estudo de caso acima referido (Eymess, 2016) não é comparativo e nem teve como objetivo sê-lo. Procurou, no entanto, ser uma descrição da prática musical estudada *por si própria*, como uma realidade quase que fechada (obviamente, com as devidas contextualizações históricas e teóricas), e, conseqüentemente, a descrição do objeto da investigação *nos seus próprios termos*.

Mas será que esta descrição *nos seus próprios termos* existe? Segundo Martin Clayton, não. O autor ilustra esta argumentação muito bem, através da narração da sua experiência com a tese de doutoramento sobre música indiana. Clayton queria ser o mais “culturalmente neutro” possível e procurou descrever a música estudada “nos seus próprios termos” (“on its own terms”, Clayton, 2012: 89). Depois percebeu que isto não era possível, pois, inevitavelmente, acabou por recorrer a conceitos que eram característicos do seu próprio mundo musical (por exemplo, a organização rítmica da música, cf. *ibd.*). Assim, o autor acabou por concluir que a comparação era inevitável, pois esta recorrência aos

conceitos familiares era imprescindível para chegar à descrição, i.e., ao discurso sobre o objeto de estudo.

Esta argumentação de Clayton parece bastante plausível; conseqüentemente, penso que a mesma exemplificação da inevitabilidade da comparação poderá ser feita também com o estudo de caso de Eymess (2016). Este, inevitavelmente, também faz referências ao sistema de conceitos já estabelecidos da autora (evidentes pela própria sistematização de elementos estruturais do trabalho, como, por exemplo, *estética sonora, arranjos*) e faz pequenas referências comparativas – por exemplo, organização estrutural das músicas por frases ou compassos) –, porém, sem recorrer a uma problematização metodológica. Assim, penso que uma reavaliação a partir de um ponto de vista comparativo iria ser metodologicamente mais consistente e teria ainda o potencial de refletir com mais precisão a realidade estudada. Em vez de se usar as referências intuitivas como base de sistematização, problematizar-se-iam estes conceitos e deixar-se-iam as referências mais claras e explícitas, podendo ressoar, assim, tranquilamente com todo o caráter autorreflexivo da Etnomusicologia. Compartilho, assim, o argumento do autor Martin Clayton da inevitabilidade da comparação como ponto principal do retorno necessário à adoção do método.

Como segundo ponto principal da argumentação a favor da aplicação do método comparativo, opto por eleger o potencial da interdisciplinaridade. O autor Gary Tomlinson apresenta a interdisciplinaridade como argumento principal a favor da comparação, afirmando que, através do neocomparativismo, método que deverá acompanhar a reelaboração da disciplina da Musicologia, providenciar-se-á uma abordagem que possa (re)aproximar as disciplinas de Antropologia e História com a Musicologia, no intuito de poder abordar o que ele intitula de “questões mais amplas” (Tomlinson, 2012: 70). Em relação à interdisciplinaridade, Martin Clayton (2012: 95) alega que o método comparativo teria a potencialidade de reaproximar as subdisciplinas da Musicologia, contribuindo, assim, para a reorganização de todo o campo da Musicologia.

Enquanto Tomlinson argumenta no âmbito de uma interdisciplinaridade da Musicologia com outras Ciências Humanas, Clayton restringe-se ao âmbito das subdisciplinas da Musicologia. Nenhum dos dois autores, contudo, refere uma possível abordagem

interdisciplinar da Musicologia e da Educação Musical através do método comparativo. Parece-me, porém, que esta interface tem um potencial enorme de interdisciplinaridade. O método comparativo poderia, a meu ver, ser a chave para a produção de conhecimentos significativos para as duas comunidades académicas, visando também uma maior aproximação das mesmas e o aumento do potencial de produção de conhecimento significativo – principalmente em relação a manuais para certas práticas musicais (por exemplo, o acima referido coro cénico) e instrumentos.

Através da elaboração deste tipo de material poderá, ainda, alcançar-se outro objetivo de valor mais global para toda a produção académica, principalmente para as Ciências Humanas: a transposição do conhecimento para as comunidades além da academia e o aproveitamento deste pelas mesmas. Enquanto conhecimentos nas Ciências Naturais (por exemplo, estudos sobre a mudança do clima e inovações na medicina) se difundem em maior quantidade para a sociedade, esta difusão ainda acontece pouco nas Ciências Humanas. A produção de conhecimentos que poderão ser utilizados na prática musical e no ensino teriam a potencialidade de estimular esta transgressão de conhecimentos, constituindo a base para um conhecimento que possa ser útil para uma determinada comunidade dentro da sociedade. Se, por um lado, este caminho é ainda árduo, por outro, o aproveitamento académico de conhecimentos oriundos da comunidade – que seria o caminho contrário ao acima referido – já acontece mais e é inerente ao trabalho etnográfico. Tendo em conta esta situação, penso que valerá a pena investir na transgressão dos conhecimentos produzidos dentro do campo da Musicologia. Para alcançar este objetivo, seguindo a linha de argumentação acima apresentada, parece-me que o método comparativo, aplicado na interface interdisciplinar da Musicologia e da Educação Musical, poderá ser a chave.

Uma problemática inerente ao método comparativo na Musicologia é, segundo Nettl (2010: 88), o risco de tirar conclusões precipitadas sobre os fenómenos culturais. Neste contexto, a meu ver, ainda se corre o risco de incluir julgamentos valorativos sobre os fenómenos estudados. Embora esta afirmação possa parecer estranha, em pleno século XXI, este argumento tem profundo enraizamento em toda a história da disciplina: enquanto a

Musicologia Histórica se dedicou, por muito tempo, somente ao estudo da música erudita ocidental, a Etnomusicologia estudava a música do *outro*, sempre com implicações de superioridade por parte da Musicologia Histórica – quadro lamentável, que, em parte, tem continuidade até hoje.

Portanto, penso que uma nova abordagem do método comparativo (no âmbito de uma reelaboração da disciplina, como Clayton e Tomlinson propõem) poderá revelar-se bastante profícua, sem que isso implique necessariamente a emissão de juízos de valor. Quando aplicado deste modo, o método pode promover de forma diferenciada a interdisciplinaridade entre a Etnomusicologia e a Educação Musical, podendo contribuir cada vez mais para a aceitação da diversidade em programas curriculares culturais – assumindo-se que podemos comparar e, através disso, compreender melhor o outro, sem julgar um ou outro lado como melhor.

Por último, gostaria ainda de dedicar um breve comentário à problemática da terminologia assinalada por Nettl. O autor afirma que sempre existiu, antes e depois da renomeação da *Musicologia Comparada* por *Etnomusicologia*, a aplicação do método comparativo, que, porém, não foi ainda suficientemente discutido e cabalmente aprofundado no âmbito da disciplina. Grande parte da discórdia na disciplina era, portanto, segundo Nettl, um assunto de terminologia (cf. 2010: 85-88). Compartilho esta crítica de Nettl e creio que a preocupação com as questões terminológicas é de extrema importância no nosso trabalho acadêmico. Penso, conseqüentemente, que a renomeação do método comparativo, como proposto por Tomlinson (neocomparativismo), poderá ser uma abordagem inovadora que poderá ter o potencial de abandonar antigos receios em relação ao método.

Sugiro ainda, neste mesmo sentido, que poderá valer a pena repensar a renomeação das próprias disciplinas. A Musicologia Histórica já não restringe a pesquisa somente a fenômenos históricos, enquanto a Etnomusicologia também alargou consideravelmente o seu objeto de estudo e as suas metodologias. Tomlinson fala neste contexto sobre a reelaboração da Musicologia no âmbito de uma “Etnomusicologia mais geral” (2012: 69), porém, não faz sugestões de renomeações. Há propostas que visam a renovação do campo da Musicologia acompanhada por renomeação, por exemplo, *Musicologia Cultural* (cf. por exemplo,

Abels, 2016). Esta questão, apesar da renomeação já feita em alguns contextos, continua a ser objeto privilegiado de muito debate e jamais poderá ser a única solução para os mais diversos problemas da Musicologia, mas poderá ser um elemento a compor a inovação.

Concluindo, gostaria de afirmar que há um grande potencial na aplicação do método comparativo no âmbito da reelaboração da Musicologia. Reconhecer a inevitabilidade da comparação será, portanto, o primeiro passo quer para uma aplicação do método mais preciso e produtivo, quer para a consecução de trabalhos interdisciplinares (nas Ciências Humanas, entre as subdisciplinas da Musicologia e com a Educação Musical), quer ainda para aumentar a produtividade de trabalhos de grande valor para comunidades fora da academia e estimular uma troca de conhecimentos mais dinâmica. Para uma maior elaboração da problemática assinalada neste trabalho, será necessário fazer um levantamento mais abrangente de dados bibliográficos em torno das diversas temáticas apontadas: problematização do método comparativo na Musicologia contemporânea, aplicação do método comparativo na Educação Musical, abordagens teórico-metodológicas na interface interdisciplinar entre a Musicologia e a Educação Musical.

#### Referências bibliográficas

Abels, B. (Ed.) (2016). *Embracing restlessness: Cultural musicology. Göttingen studies in musicology: volume 6*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.

Clayton, M. (2003). Comparing Music, Comparing Musicology. In M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Eds.), *The cultural study of music: A critical introduction*. New York: Routledge, pp. 57-86.

Clayton, M. (2012). Comparing Music, Comparing Musicology. In M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Eds.), *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction* (2nd ed.). New York: Routledge, pp. 86-95.

Eymess, A. H. (2016). *Die Musik des brasilianischen Chores/Körpers: Eine Ethnografie des Bühnenstücks Abraços = A música do coro/corpo brasileiro. Uma etnografia do espetáculo Abraços*. Fortaleza, Ceará: Expressão Gráfica e Editora.

Nettl, B. (2010). Revisiting Comparison, Comparative Study, and Comparative Musicology. In *Nettl's elephant: On the history of ethnomusicology*. Urbana: University of Illinois Press, pp. 70-89.

Tomlinson, G. (2012). Musicology, Anthropology, History. In M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Eds.), *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction* (2nd ed.). New York: Routledge, pp. 59-72.

[\[Voltar ao Índice\]](#)

***Práticas Textuais 17/18*** reúne trabalhos de estudantes que frequentaram, no ano letivo referido, a unidade curricular com o mesmo nome, que integra a estrutura curricular da licenciatura em Ciências da Linguagem na NOVA FCSH (Departamento de Linguística).

A publicação é o culminar de uma experiência de ensino/aprendizagem centrada na apropriação de modelos textuais – em particular, o modelo de *artigo científico*, cujo domínio pode ser determinante no percurso académico de qualquer estudante.

Organizados em duas secções (Língua e literatura e Educação e sociedade), os textos evidenciam a dimensão pessoal dessa apropriação. Porque nenhum saber declarativo (sobre escrita) se substitui à experiência pessoal de escrita. E nenhum saber anteriormente formulado se substitui ao trabalho de (re)formulação – de textualização – de quem dele se apropria.

